

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO

**ALFABETIZAÇÃO: UM TEMA, MUITOS SENTIDOS**

CURITIBA  
2008

IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO

**ALFABETIZAÇÃO: UM TEMA, MUITOS SENTIDOS**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA  
2008

Catalogação na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Brotto, Ivete Janice de Oliveira

Alfabetização: um tema, muitos sentidos / Ivete Janice de Oliveira Brotto. – Curitiba, 2008.  
238 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguagem. 4.  
Ensino Aprendizagem. Título.

CDD 372.4

CDU 372.41

Dedico esta tese a minha mãe Adélia e aos meus amados  
José Antonio, Aline, Jaqueline e Nicole

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Dr. Gilberto de Castro pela amizade, tranquilidade, paciência e cuidado com que orientou o meu trilhar pela teoria bakhtiniana na produção desta tese.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, em especial às professoras Dolinha, Maria Rita, Tânia Stoltz e ao professor Gilberto pelas discussões e conhecimentos proporcionados durante os seminários.

Às professoras Tânia Braga e Miriam Pam pelos caminhos seguros apontados durante o exame de qualificação.

À Rejane, minha parceira de disciplinas e de orientador, pela serenidade das conversas e amizade que sempre me dedicou.

À equipe do CECA, Carmem, Daiane, Cristina e, em especial, à diretora Elenita por não medir esforços para que todos os professores pós-graduandos do Centro pudessem ter melhores condições para freqüentarem seus cursos.

Aos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa, sem os quais esta tese não teria o mesmo sentido.

À coordenação, secretários e professores do colegiado do curso de Pedagogia – *campus* Cascavel, pelo auxílio recebido durante meu afastamento parcial e integral.

À Elenita, minha amiga de todas as horas, minha irmã, pela sua presença na minha vida e na de minhas filhas; pelos muitos momentos compartilhados; pela sua atenção incondicional. Meu carinho para você.

À Ruth, irmã de minh'alma, amiga querida e prestativa que ouviu e compartilhou comigo muitos momentos da vida, inclusive este, em especial.

À Andréia prima, sempre meiga, pela sua amizade e carinho.

À Sandra, minha cunhada e irmã, pelas suas leituras cuidadosas, pelas suas sugestões que muito contribuíram para a produção desta tese, pela força e pelas horas que tirou de si e de sua família para dedicá-las a mim.

À Flávia, amiga querida, companheira de alfabetização, a interlocutora especialíssima desde as inquietações que fizeram brotar esta tese até o seu desfecho.

A todos meus familiares que torceram por mim e contribuíram de um modo ou outro para tornar menos penosa a distância do lar e me possibilitaram cursar a pós-graduação com mais tranquilidade. Em especial, minha sogra e minha cunhada Maria do Rocio.

À Elenita, Ruth, Carmem, Cida, Andréa, Andréia Prima, Geórgia, Marijane, Simone, Tânia, Dagui, Mari e Beth, pela amizade e força nos momentos da travessia.

Especialmente, ao meu amor, José Antonio, e aos meus tesouros Aline, Jaqueline e Nicole, que são o sentido da minha vida.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>1. QUESTIONAMENTOS E ABORDAGENS SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL: UMA LEITURA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 .....</b>	<b>10</b>
1.1 QUESTIONAMENTOS: COMO, QUANDO E POR QUE O TERMO LETRAMENTO É TEMA DO PROCESSO DE ENSINO E DO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESCRITA MATERNA ESCOLAR .....	12
1.2 O DISCURSO ACADÊMICO SOBRE O LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.....	21
<b>2. LETRAMENTO OU DEBATE SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA SOB OUTRA ROUPAGEM? .....</b>	<b>44</b>
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE LINGUAGEM: OS MESMOS PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO .....	46
<b>3. AS VOZES PERMITIDAS, NÃO PERMITIDAS, PRESENTES E AUSENTES NAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES – O OUTRO-ALUNO.....</b>	<b>86</b>
3.1 O OUTRO-ALUNO DO PROFESSOR: UMA ÉTICA ALTERITÁRIA .....	89
3.1.1 As razões para a oralidade em sala de aula .....	89
3.1.2 A negação do Outro no processo de ensino em alfabetização .....	97
3.1.3 Os métodos: dos modelos, das incertezas e dos diagnósticos .....	103
3.1.4 Do Ciclo Básico ao Ensino Fundamental de nove anos .....	125
<b>4. À GUIA DE UMA CULTURA PROFESSORAL .....</b>	<b>135</b>
4.1 PRÁTICAS ESTRATÉGICAS PARA PROMOÇÃO DO APRENDIZADO DO ALUNO .....	136
4.2 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....	139
4.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E ALGUNS “OUTROS” DISCURSOS .....	160

4.4 LIVRO DIDÁTICO E GRAMÁTICA: OS OUTROS “MAL-DITOS” DA ALFABETIZAÇÃO.....	174
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>224</b>
LISTA DE ANEXOS .....	225
ANEXO I – FOLDER .....	226
ANEXO II – QUESTIONÁRIO.....	228



## ALFABETIZAÇÃO: UM TEMA, MUITOS SENTIDOS

**RESUMO:** Letramento é um termo que se inseriu no contexto educacional brasileiro na década de 1980 sob várias formas de divulgação. Em relação à alfabetização escolar, vem sendo entendido e disseminado por alguns teóricos da educação como abordagem necessária no processo de ensino da língua materna a que a alfabetização não tem correspondido. Ao que quer parecer uma revolução conceitual, percebe-se que estudos de outras áreas também já apontavam para a necessidade de nova abordagem para a linguagem ensinada na escola. Assim, com o objetivo de identificar e analisar as concepções de professores alfabetizadores sobre letramento, realizou-se pesquisa empírica com professores alfabetizadores da rede pública municipal de Cascavel e de Santa Helena – Oeste do Paraná. Os instrumentos metodológicos utilizados foram imagens gravadas durante curso de extensão ministrado para os professores alfabetizadores e questionários com perguntas abertas e fechadas. A análise do conteúdo empírico desenvolveu-se à luz das categorias bakhtinianas: dialogismo, plurivocalidade, alteridade e tema; compreendidas na relação com o tema ‘letramento’, no Brasil, especificamente na área de alfabetização infantil, e com os estudos sobre linguagem situados a partir da década de 1980. Chegou-se à conclusão de que o tema ‘letramento’ não procede como nova abordagem para o ensino da alfabetização, uma vez que ambos, letramento e alfabetização, tratam de um mesmo objeto: o ensino da língua materna. No entanto, os estudos sobre o letramento, especificamente em relação à alfabetização na série inicial do ensino fundamental, mostram que esta ainda não atende ao seu objeto, motivo pelo qual quer se imprimir outra denominação. As concepções de linguagem dos professores alfabetizadores e as filiações que movimentam seu ensino é uma dessas investigações. As vozes capturadas de suas enunciações mostraram que: o que lhes têm feito sentido no seu processo de ensino é a concepção pela qual foram ensinados a pensar a língua; nada está resolvido ou esgotado sobre a forma de conceber a natureza da linguagem que dá base ao ensino da língua em alfabetização, para o professor; o Outro-aluno ainda não é visto como um falante, conhecedor da língua falada e habitante de um mundo que se organiza e se define pela linguagem.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; linguagem; ensino-aprendizagem.

## BEGINNING READING INSTRUCTION: ONE THEME, SEVERAL MEANINGS

**ABSTRACT:** Literacy is a term introduced in the Brazilian educational context in the decade of 1980 and publicized in several ways. Regarding the initial reading – and writing – instruction, literacy has been seen and spread by some education theorists as a necessary approach in the first language teaching process to which the concept of beginning reading instruction has not corresponded. Although this may seem a conceptual revolution, the fact is that studies in other areas of knowledge have already pointed to the need of a new approach for teaching language at school. Thus, with the aim of identifying and analyzing the conceptions of literacy by teachers who act at this level of education – reading and writing instruction –, we carried out an empirical research with teachers from municipal public school in Cascavel and Santa Helena (west of Paraná). The methodological instruments used in this research were the images and speeches recorded during a course offered to the teachers, as well as questionnaires with open and closed questions. The analysis of the empirical content was carried out on the basis of Bakhtin's categories of dialogism, plurivocality, alterity and theme, considered in its relation with the theme 'literacy', in Brazil, specifically in the area of initial reading and writing instruction, and with the studies on language which have been carried out since the decade of 1980. The results show that the theme 'literacy' is not considered as a new approach for beginning reading and writing instruction, since both literacy and reading and writing instruction deal with the same object: the teaching of first language. However, the studies on literacy show that the concept of reading and writing instruction still does not properly name its object and motivates another, more suitable concept. The language conceptions of teachers who act at this level of education and the theoretical assumptions that underlie their teaching constitute one of these investigations. The voices present in their speeches showed that: what has been meaningful in their teaching process is the language conception by which they were taught; nothing is solved or exhausted concerning the form of conceiving the nature of language that supports language teaching at the beginning reading instruction; the learner is still not seen as a speaker, as someone who knows the spoken language and who lives in a world which is organized and defined by language.

**Key-words:** beginning reading instruction; literacy; language; teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas. É utilizado também para definir parâmetros e medir graus de analfabetismo ou de alfabetismo de jovens e adultos, assim como pode se referir ao impacto e aos efeitos da escrita sobre uma dada população ou sociedade; designar o nível de participação dos sujeitos em movimentos sociais ou definir práticas e eventos relativos ao domínio da cultura eletrônica ou digital.

Nesta tese, porém, trataremos apenas do tema letramento escolar, na especificidade do ensino escolarizado da leitura e da escrita da língua materna na série inicial de alfabetização de crianças. Nesse âmbito, o termo tem sido utilizado largamente para designar a participação de sujeitos alfabetizados, mas não letrados, em sociedade. Alfabetizados por se tratarem de sujeitos que sabem ler, escrever, contar. No entanto, esse conhecimento básico de letras e números não é suficiente para inserir os sujeitos em práticas sociais que exigem o domínio efetivo e conseqüente da leitura e da escrita – isso é o letramento. Em decorrência da necessidade dessa inserção é que o tema letramento, ao longo de quase três décadas, especialmente no meio acadêmico, tem estado presente nas mais diversas formas de divulgação. Vemo-lo em forma de livros (grande parte destes oriunda de pesquisas acadêmicas), e como tema de congressos, tema de coleção de manuais didáticos e de palestras.

A tendência tem sido compreender a relação entre alfabetização e letramento escolarizado a partir da definição de cada um deles, vistos como partes distintas, porém, indissociáveis. Se o letramento não substitui a alfabetização, “complementa-a”,

no sentido de que ser letrado é saber empregar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, a leitura e/ou a escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas. Essa necessidade, relativamente à alfabetização, a partir da década de 1980, manifestada em forma de escritos e de pesquisas, evidenciou a “nova” condição exigida pela sociedade: a de que as pessoas não apenas soubessem ler ou escrever seu nome, um bilhete simples, tomar um ônibus, mas soubessem utilizar esse tipo de linguagem nas práticas sociais mais amplas, que exijam posicionamentos, posturas.

Em decorrência, muitos estudos buscaram investigar as razões que levavam ao analfabetismo, ou então, que levavam a classificar alguém como analfabeto ou alfabetizado. Este se tornou um campo de investigação profícuo, pois, desde as estatísticas censitárias educacionais, passou-se não só a estabelecer, mas também a questionar os critérios adotados para a classificação dos sujeitos segundo seu nível de escolarização. Os resultados de exames de proficiência em leitura, escrita e em conhecimento matemático assumiram âmbitos estaduais, nacionais e internacionais. Seja na forma de dados estatísticos ou não, o fato é que esses eventos, ao definirem quem é alfabetizado ou analfabeto, também se revelaram instigadores e configuraram tema de investigação de muitos pesquisadores.

Frente a esse entendimento em relação à alfabetização e ao letramento escolar, formulamos o problema que orientou o tema de nossa pesquisa: qual a concepção que os professores alfabetizadores têm sobre o letramento e como esta mobiliza os seus saberes e os seus fazeres docentes?

Nossa hipótese era a de que o letramento escolar guarda em sua essência algo nada diferente do sentido da alfabetização, se considerada a concepção de linguagem como interação verbal (e escrita) permeando o processo de ensino da leitura e da escrita. Hipótese esta intrinsecamente relacionada ao modo como concebemos a alfabetização, o processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita em língua materna, que como atividade discursiva constitutiva das relações humanas, ocorre por meio de textos/enunciados produzidos por alguém e dirigidos a alguém, num dado contexto enunciativo, isto é, sob determinadas condições, intenções e “modos de dizer”. Cremos que a condição de alfabetizado do aluno é o resultado de um processo

de ensino intencional, deliberado, em que o professor, principal mediador entre a criança e a língua escrita, trabalha a partir de uma concepção de linguagem.

Para responder ao problema posto, a partir de um objetivo geral, compreender como os professores alfabetizadores estavam constituídos (ou não) do tema letramento nos seus saberes e nos seus fazeres em alfabetização, definimos os objetivos específicos que orientaria nossa investigação: conhecer a produção acadêmica em torno do letramento escolar, nas últimas décadas; conhecer as concepções de linguagem postas em circulação pelo meio acadêmico no mesmo período em que se produziam os estudos sobre letramento escolar; conhecer as vozes que se destacavam, ou que pudessem ser inferidas dos enunciados dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento; apreender o tipo de diálogo mantido com essas vozes e analisar esses diálogos as concepções sobre linguagem que constituíam seus saberes e fazeres no processo de ensino da língua escrita.

Assim, o primeiro recorte investigativo, visou a conhecer o estado do conhecimento em alfabetização, engendrado a partir dos anos 80, do século passado. Situamos o período de 1980 porque foi a partir dele que houve todo um movimento de abertura sócio-política no Brasil, o qual possibilitou discussões e alterações educacionais. Novos estudos, novas teorias, especialmente a proliferação de obras de teóricos estrangeiros, deram novo impulso às pesquisas nacionais. Nesse momento, organizações associativas foram criadas e se dedicaram a questionar e a apontar novos rumos para a educação a partir de então. Indagamos se os novos rumos não criaram possibilidades para que o ensino da leitura e da escrita se efetivasse nas salas de aula para além dos objetivos escolares. Ou, ainda, se o que se efetivou foi um determinado tipo de ensino que não visava à postura crítica e ao posicionamento do aluno como ser social, portanto, histórico. Os muitos estudos nas diversas áreas: Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, Pedagogia, não contribuíram para que os professores de alfabetização ensinassem a língua escrita materna de modo a possibilitar o aprendizado do aluno, capaz de inseri-lo nas práticas sociais que exigem o conhecimento mais conseqüente das atividades discursivas de leitura e da escrita? Ou as novas pesquisas e seus resultados não alcançaram os saberes do professor e seus

fazeres em sala de aula? Senão, será que o problema da alfabetização, explicitado como a necessidade de seu ensino voltar-se para as práticas sociais, ou mesmo o problema do analfabetismo, é somente da escola, do professor de língua materna? Ou é social? Muitas outras questões poderiam se somar a estas. No entanto, assinalamos que há um conjunto de fatores que merece análise e que pode auxiliar a entender o que engendra o processo de alfabetização. As concepções de linguagem dos professores, de ensino da língua escrita, de criança, são alguns desses fatores.

Geraldi (1985), no início da década de 1980, propunha um ensino de linguagem que substituísse o “o quê”, “o como”, e “o por quê” ensinar, para o “para quê” ensinar: “para que” o professor ensina o que ensina em língua? (p. 42). Esse deslocamento das perguntas já mostrava a preocupação com um ensino de língua escrita que fazia com que o próprio professor refletisse sobre a relação de ensino; questionasse com que propósitos ensinava a ler e a escrever seu aluno; para que seria importante o aluno aprender o que ele ensinava, do modo como ele ensinava. Dessa maneira, o autor incitava também a pensar a relação de ensino direcionada para o Outro-aluno. No entanto, para desenvolver o exercício docente nesse sentido, seria necessário que o trabalho em sala de aula fosse concebido e dirigido numa perspectiva de linguagem voltada para a interação social.

Na mesma direção do pensamento de Geraldi, compreendemos o ensino da língua escrita e o tratamento da linguagem na escola sob estas bases: a concepção de linguagem como interação orienta a alfabetização. Esta terá melhores resultados se também a relação de ensino ocorrer num ambiente de interação. A interlocução entre professor e aluno deve abarcar tanto o ensino das relações internas entre palavras, como as relações externas da linguagem. O que implica um entendimento de linguagem em uso, isto é, como esta funciona na organização da sociedade. A função do professor não é “apenas” mostrar ou explicar as funções sociais da linguagem, mas possibilitar ao aluno interagir e aprender com as diferentes formas lingüísticas estabilizadas socialmente, e possíveis de serem levadas para o contexto pedagógico, nas salas de alfabetização.

Assim, de acordo com a perspectiva de linguagem assinalada, no primeiro capítulo focamos os estudos sobre letramento escolar no Brasil. Nele, respondemos às seguintes questões: quem foram e quem são aqueles que discutem o letramento atualmente no Brasil? O que tem sido gravado nos/pelos discursos desses autores? Como tem sido entendido o letramento e quais são os argumentos que fazem reiterar a sua necessidade no campo da alfabetização? Estará o letramento, realmente, tratando de algo novo, diferente? Ou grande parte das pesquisas e de estudos outros que tratam da alfabetização, estes do mesmo período em que apareceu o letramento no discurso educacional, não chegou aos professores? Seriam apenas os parâmetros estatísticos os utilizados para “medir” a população alfabetizada ou analfabeta, ou alfabetizada funcionalmente, que estariam definindo o letramento escolar?

Um segundo passo que consideramos fundamental no processo de compreensão a respeito das concepções dos professores sobre letramento vinculava-se aos modos de entender a linguagem, ou melhor, ao ensino da língua escrita materna, paralelamente às discussões sobre letramento escolar. Para tanto, no segundo capítulo, invocamos o tema das concepções de linguagem, trazendo as inovações propostas, a partir da década de 1980, principalmente devido à profusão dos estudos da Lingüística e sua repercussão no ensino de áreas relacionadas à alfabetização escolar – Sociolingüística, Psicolingüística, Pedagogia – que pudessem redimensionar as práticas pedagógicas. Essa é a discussão do capítulo.

Para conhecer a concepção de linguagem dos professores alfabetizadores, buscamos identificar as vozes presentes nas suas enunciações: autores, obras, sujeitos, que marcam instituições e eventos, comunidade escolar, bem como o tipo de diálogo estabelecido; destacar os ditos e os não-ditos de seus discursos sobre suas práticas e posicionamentos e os compreender em relação à alfabetização e ao letramento.

A pesquisa de campo – a busca dessas concepções dos professores – constituiu-se em dois momentos. O primeiro foi um curso de extensão (ANEXO I) intitulado “A alfabetização e o letramento na série inicial do ensino fundamental: concepções, limites e perspectivas”. Este foi ofertado no período de 24 a 27 de setembro de 2007, para professores da rede pública municipal de Cascavel e de Santa

Helena (Paraná) e fez um total de vinte horas/aula de atividades, destinadas quatro destas para a leitura de textos pelos participantes. O intuito foi o de dialogar com esses professores, conhecê-los em sua constituição profissional e compreender os movimentos que destacavam em relação ao ensino da linguagem escrita em alfabetização. Foram abertas trinta vagas e todas foram preenchidas. Entretanto, participaram do primeiro dia de curso vinte e sete (27) professores. Destes, um (01) professor esteve impedido de dar continuidade à participação por motivos particulares, totalizando, portanto, vinte e seis (26) o número de participantes. Estes compuseram o universo investigativo desta pesquisa.

Os sujeitos de nossa pesquisa constituíam um grupo de professores com a seguinte formação: Pedagogia (13), um (01) destes cursando; Letras (04); Pedagogia e Letras (01); Ciências Sociais (01); História (02); três (03) professores não especificaram o curso de graduação em que se formaram, só mencionaram “3º grau”; Normal Superior (01); um (01) professor é formado em nível médio – Magistério, e cursava Pedagogia. Desses professores, quatorze (14) eram pós-graduados nas seguintes áreas: Psicopedagogia (04), Educação Especial (02), Gestão e Supervisão Escolar (02), Gestão e Educação Ambiental (01), Linguística Aplicada (01), OTPGE (Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar) (01) e Literatura Brasileira (01). Dois (02) professores não mencionaram o curso em que se especializaram. A participação desses professores no curso de extensão foi gravada e arquivada em DVD, para possibilitar as análises posteriores.

O segundo momento da pesquisa de campo constituiu da aplicação de um questionário (ANEXO II), respondido no primeiro dia, logo ao início do curso supracitado. O questionário continha três partes: uma delas trazia os dados pessoais e profissionais dos professores alfabetizadores; a outra era composta por questões abertas sobre os saberes e fazeres dos professores; a última parte compunha-se de questões fechadas, as quais tinham o propósito de investigar o conhecimento desses professores a respeito das obras e autores selecionados, a maioria deles nos capítulos I e II, por serem considerados clássicos na área em que atuam.



Um dos aspectos metodológicos mais importantes a ser destacado na realização do curso foi a sua duração: quatro dias. De certo modo, houve mais tempo para que os professores formassem e reformulassem suas idéias, seus conceitos e conclusões; revissem essas conclusões e posicionamentos a partir da fala do Outro. Em síntese, houve tempo para que as contradições fossem expostas, as quais foram elucidativas para melhor compreendermos as concepções dos professores sobre letramento.

Dos enunciados dos professores registrados durante o curso e nos questionários reunimos as concepções que se podiam inferir sobre o tema em questão. Essas concepções expressavam relações sociais, e, portanto, davam concretude ao tema. Os dados concretos, após compilados, constituíram-se em documentos que formaram a base material da análise empreendida sobre o tema.

Elegemos os estudos teórico-metodológicos do círculo de Mikhail Bakhtin para proceder às análises do material empírico. Desses estudos privilegiamos as categorias dialogismo, plurivocalidade, alteridade e tema para a procedermos à análise dos documentos. O dialogismo refere-se tanto aos diálogos estabelecidos entre sujeitos da fala/escrita, sem necessariamente significarem ausência de conflitos, tensão, como diz respeito também aos diálogos entre os diferentes discursos de uma sociedade e cultura; é o discurso de outrem constituindo novos discursos. O dialogismo é constitutivo da linguagem. Plurivocalidade diz respeito à multiplicidade e diversidade de “vozes” que constituem os sujeitos, suas experiências, e que se deixam perceber nos diálogos com Outros, nos seus enunciados. A plurivocalidade equivale ao conceito bakhtiniano de polifonia, mas preferimos aquele a este por entendermos o termo polifonia mais característico do dialogismo marcado na obra literária. A alteridade diz respeito ao Outro: a consideração, o reconhecimento, a importância que tem e se dispensa ao Outro da linguagem, da cultura, da interação, da interlocução, enfim, o Outro das e nas relações humanas. A categoria tema refere-a aos elementos que compõem o contexto do enunciado/enunciação, para além da formulação sintático-frasal, lexical: o tempo histórico, os sujeitos presentes e ausentes, a situação, a

intenção e tudo o mais que for possível identificar (ou não) que faz daquele momento de interação único e irrepetível.

O modo marcadamente inter-relacionado com que tratamos os dados, a partir dessas categorias, coaduna-se com nossa concepção de linguagem: um processo de interação entre sujeitos que se constituem dialogicamente, no encontro com outros sujeitos e conhecimentos, cotidianamente, e tem como referência um dado momento histórico, pois só assim penetramos ativamente na corrente da existência humana.

O aprofundamento do que entendemos por essas categorias e a compreensão dos enunciados registrados a partir dos instrumentos referidos estão apresentados nos terceiro e quarto capítulos.

O terceiro capítulo intitula-se “As vozes permitidas, não permitidas, presentes e ausentes nas concepções de linguagem dos professores alfabetizadores – o Outro-aluno” e abriga as discussões que versaram sobre o Outro-aluno. O objetivo foi o de mostrar o espaço que esse Outro ocupa na relação de ensino, assim como as percepções que os professores têm sobre seu aprendizado. Fazem parte dessas percepções a forma recorrente com que o tema “oralidade” foi referido pelos professores, o auxílio e a presença dos pais no aprendizado dos filhos, a maneira como foi posta a questão dos métodos em alfabetização, do ciclo básico e do ensino fundamental de nove anos.

No quarto capítulo, desenvolvemos o tema “cultura professoral”. Estamos chamando de cultura professoral, analogamente ao que Forquin (1993, p. 167) definiu por cultura escolar. Para o autor, essa cultura realiza-se segundo as orientações gerais das políticas educacionais que organizam o funcionamento das instituições de ensino. Cultura professoral diz respeito então ao modo específico com que os professores alfabetizadores conhecem, agem e se manifestam em relação a sua profissão, ao seu saber, nas séries de alfabetização inicial. Cultura professoral refere-se, também, ao modo como esses professores denotam, em seus discursos, a adesão, filiação ou não, a determinadas concepções e teorias. Reservamos para este capítulo a análise desenvolvida sobre algumas estratégias de que o professor diz utilizar-se para que o aluno alcance o aprendizado escolar da língua escrita materna, as suas concepções

sobre alfabetização, sobre a função da escola pública e sobre o modo como compreendem os contextos que fazem do livro didático e da gramática, por vezes, “vilões”, por vezes, “mocinhos” durante o período da alfabetização escolarizada.

Assim, pela análise das concepções dos professores alfabetizadores sobre letramento buscamos compreender se este se distinguia ou não, e em quê, da sua concepção de alfabetização. Buscamos apreender nos enunciados dos professores, as vozes dos seus Outros, suas filiações, a configuração de sua concepção de linguagem. Acreditamos que conhecer os interlocutores dos professores alfabetizadores e o diálogo mantido com eles auxilia a compreender melhor seus saberes e seus fazeres, suas crenças e o sentido que atribuem ao ensino da língua escrita. Assim como as vozes presentes e ausentes permitem definir outras concepções que alicerçam sua prática docente e revelam formas do professor conceber a linguagem.

## 1. QUESTIONAMENTOS E ABORDAGENS SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL: UMA LEITURA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Alfabetização e Letramento foi o tema da segunda conferência magna realizada no 2º Fórum Nacional Extraordinário da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ocorrido em 24 de maio de 2006, em Brasília. Telma Ferraz Leal, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), do Centro de Educação/UFPE, e Elvira Souza Lima, consultora em alfabetização e letramento, foram as palestrantes da conferência.<sup>1</sup>

Telma Ferraz Leal diferenciou os conceitos de alfabetização e letramento. Definiu o primeiro como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e o segundo como sendo o conjunto de práticas de uso de diferentes materiais escritos. Afirmou que o sucesso na aprendizagem da língua portuguesa depende do desenvolvimento de ambos os processos. Elvira Souza Lima abordou o tema por outro prisma. Para a consultora, a fala se desenvolve naturalmente, é determinada geneticamente; a escrita e a leitura são aprendidas e envolvem funções diferentes do cérebro. Para Lima, mais importante do que entender como a criança aprende é explicar o que acontece quando a criança não aprende, afirmando que “a aquisição da leitura e da escrita está relacionada ao desenvolvimento da capacidade simbólica do ser humano.”

Esses enunciados são exemplos de que existe atualmente uma crescente preocupação em esclarecer a distinção entre alfabetização e letramento. Especialmente quando muitos autores, se não todos os que discutem o tema, afirmam que ambos são faces distintas de um mesmo processo. A nós, entretanto, essa situação oculta a existência de outros elementos relevantes que, por não serem discutidos, mascaram a compreensão do processo escolar em alfabetização.

---

<sup>1</sup> Com o título “Fórum discute alfabetização e letramento”, a repórter Adriana Maricato divulgou, em 24 de maio de 2006, matéria sobre a citada conferência no portal do MEC, disponível no endereço <<http://portal.mec.gov.br/index>>.

Desse modo, pensamos que mais do que esclarecer conceitos, importa compreender por que alfabetização e letramento estão sendo utilizados para nomear fenômenos intrinsecamente relacionados – se respondem a um mesmo objeto. Esse mesmo objeto é o ensino e o aprendizado da língua materna, que, conforme a concepção de linguagem adotada, produz práticas mais eficazes na alfabetização do aluno. Por exemplo, se a concepção de linguagem com que trabalha o professor for de interlocução, de interação verbal e escrita entre sujeitos, suas práticas alfabetizadoras voltam-se para o ensino de uma linguagem viva, cambiante, que se altera no decorrer da história, do tempo e do espaço. Entendemos que apreender essas práticas alfabetizadoras e compreender a concepção de língua materna, de ensino de língua escrita e de criança que as norteiam pode redirecionar os encaminhamentos dados à alfabetização, ao invés de “acoplar” outra denominação ao que lhe é objeto de ensino.

O fato de não se pensar as práticas alfabetizadoras nesta perspectiva, a de compreender as concepções de linguagem que as embasam, leva a questionar por quais motivos, embora já sendo tematizados há mais de vinte anos, os discursos produzidos institucionalmente nos mais diversos setores em torno da alfabetização, e, mais especialmente, em torno do neologismo brasileiro letramento, não alcançaram as salas de aula.

Para compreendermos a concepção que os professores formulam sobre letramento, objeto central desta tese, faz-se necessário entender o processo histórico sobre o qual se constituiu o termo. Partimos do pressuposto de que as concepções formuladas pelos professores engendram os princípios teóricos dos autores presentes em sua formação acadêmica e/ou nos materiais didáticos a que tiveram acesso nas últimas décadas.

## 1.1 QUESTIONAMENTOS: COMO, QUANDO E POR QUE O TERMO LETRAMENTO É TEMA DO PROCESSO DE ENSINO E DO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESCRITA MATERNA NA ESCOLA

Embora as estatísticas atestem avanços em torno da alfabetização da população, essa mesma população não se encontra preparada para fazer uso social do que a escola lhe ofereceu como práticas educativas em alfabetização. Ou melhor, a escola não ofereceu práticas alfabetizadoras que lhe possibilitassem agir conseqüentemente em meio à sociedade da cultura escrita<sup>2</sup>. Essa tem sido a justificativa apresentada para valorizar os estudos em torno do letramento.

Em decorrência de um processo alfabetizador não voltado para a atuação social, produz-se o analfabeto funcional, aquele sujeito com quinze anos ou mais que não freqüentou a escola por, no mínimo, quatro anos, mas que é capaz de “funcionar” na sociedade (IBGE, 2001). É esse tipo de “alfabetizado” que permite a produção de um discurso que atesta a redução do número de analfabetos no país, bem como alavanca um discurso de que a educação e, em especial, a alfabetização, diminuem a pobreza e a injustiça social. Em outras palavras, esses discursos forjam a crença de que a educação e a alfabetização são meio de alçar nova condição econômica e, portanto, social para os sujeitos, desconsiderando outros determinantes sociais como distribuição de renda e oferta de empregos.

O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional<sup>3</sup> – revela dados importantes sobre a questão do analfabetismo funcional, inclusive dando-lhe outra conotação quando altera a sua denominação para alfabetismo funcional. Por um lado, demonstram a necessidade de abordar o alfabetismo da população em termos de níveis (do analfabeto aos níveis 1, 2 e 3) e não em termos de analfabetismo funcional para

---

<sup>2</sup> No decorrer deste capítulo, apresentaremos alguns autores que fazem análises criteriosas das estatísticas trazidas sobre alfabetização. Para situar o leitor no particular deste parágrafo, pode ser consultado no Dossiê Letramento da Revista Educação e Sociedade, volume 23, de dezembro de 2002, o artigo de Alceu Ravanello Ferraro intitulado “Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?” (p. 21-47).

<sup>3</sup> Para uma leitura crítica dos dados do INAF de 2001 a 2005, ver texto de Percival Leme de Britto na coletânea *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade* (2007). Referências completas no final desta tese.

caracterizar o nível de conhecimento e o uso que o sujeito faz da leitura, da escrita e do cálculo. Por outro, atestam que a escolarização é que tem possibilitado o alfabetismo, isto é, o aprender a ler e a escrever e usar a escrita nas práticas sociais. A escola é tomada como o principal fator para o alfabetismo da população (BRITTO, 2007, p. 31).

Se a educação escolar não pode ser tomada como solução para todos os problemas sociais, segundo o INAF, a escola tem-se evidenciado como um importante *locus* de apropriação dos conhecimentos científicos, intencionais e sistematizados. Esse fato contraria alguns outros pontos de vista que entendem a escola atual como uma instituição sem razão de existir, uma vez que ela não tem conseguido atender às necessidades sociais dos indivíduos. Entretanto, não podemos esquecer ou desconsiderar que o processo de democratização da escola, apesar dos limites apresentados na efetiva educação escolar das classes populares, garantiu o acesso de muitos ao saber escolarizado. Sem denotar uma visão romântica e/ou ingênua do que significou a criação dessa instituição durante a Revolução Industrial, acreditamos que tanto pior seria se o acesso escolar ficasse restrito apenas às classes com melhores condições econômicas.

A escola pública contemporânea nasceu em um contexto específico: no cenário inglês, por força do movimento histórico industrial e tecnológico, de organização da legislação inglesa que retirava progressivamente da fábrica a força de trabalho da criança e organizava uma outra estrutura educacional. As condições sócio-políticas e econômicas daquele momento produziam uma escola que haveria de estar comprometida tanto com a educação do filho recém-desempregado do trabalhador, como com a educação do filho do capitalista. Assim, a escola tradicional foi-se transformando e emergiu a proposta da escola burguesa única, universal e gratuita, formulada pelo escolanovismo (ALVES, 2006). A escola brasileira também sofreu influência desse contexto e, historicamente, tem passado por algumas transformações. Portanto, atualmente, essa escola não pode mais ser concebida do mesmo modo como fora criada porque as condições históricas e as necessidades são outras.

O mesmo ocorre em relação à alfabetização. Não podemos pensar em alfabetização nos dias atuais sob os mesmos pressupostos com que se ensinava a leitura e a escrita logo ao início de sua história, nem com os mesmos pressupostos do início do século passado, ou mesmo com os pressupostos do cenário sócio-político que antecedeu a era da inserção do computador ou da abertura política. Sem dúvida, na medida em que há alguma alteração na base da organização material, seja cultural, econômica, tecnológica, novas necessidades são engendradas e a educação e a escola como partícipes do contexto social em que tais necessidades são produzidas não ficam à margem dessas alterações.

O contexto brasileiro, interpenetrado por estudos sobre linguagem e orientações sobre alfabetização promovidos em outros países, engendra diferentes matizes para o ensino em alfabetização que precisam ser consideradas. Assim, apesar de não desconhecermos que a alfabetização no Brasil abarca diferentes entendimentos e práticas de ensino decorrentes dessas formas de entendimento, cremos que seja necessário pensá-la, refletir sobre ela a partir de um elemento comum, o seu próprio objeto: a leitura e a escrita da língua materna. E pensamos, ainda, que esse objeto é que deve ser tomado para análise em todos os seus aspectos, esgotando-se todas as possibilidades para compreendê-lo no que há nele de fundamental. Entretanto, se há constatações de que as crianças não estão sendo alfabetizadas de modo a produzirem sua existência numa sociedade que exige a condição letrada constantemente, isso é outro caso. Caso que, diríamos, há que ser investigado, levantando-se as condições e se buscando alternativas para reconduzir o processo de alfabetização escolar.

No entanto, percebemos que há produções científicas na esfera educacional brasileira (TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; 2003 entre vários outros) que declaram a necessidade de um novo termo, o letramento, para denominar a condição de alfabetizado como nós comumente a concebemos: o conhecimento e a utilização da leitura e da escrita no exercício da atividade humana.

Assim, temos visto o termo letramento recorrentemente gravado em livros, periódicos, artigos, livros didáticos e documentos oficiais ao longo das últimas décadas do século XX e início deste novo século para justificar uma nova maneira de



entender o que seja o processo de alfabetização. Ou melhor, a justificativa que tem sido apresentada para a instauração e a legitimação do letramento junto a pesquisadores, educadores e professores, especialmente os de alfabetização, é precipuamente o fato de que o termo alfabetização não contempla e não responde à necessidade posta pelo atual momento histórico. A sociedade contemporânea, extremamente centrada na escrita, requer sujeitos que façam uso da língua escrita com propriedade e saibam lidar com os mais diferentes gêneros textuais produzidos na e pela sociedade. Nesse sentido, há também o argumento de que o termo letramento definiria essa instância de atuação do sujeito, pois alfabetização diria respeito apenas ao caráter individual de domínio das especificidades do código escrito (SOARES, 2003; RIBEIRO, 1999; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995). Desse modo, não basta ser alfabetizado: é preciso ser letrado.

Alguns estudos (SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995; MATENCIO, 1995) têm mostrado o termo letramento como algo recente em nossa literatura. Segundo Soares (2003), palavras novas surgem quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um novo objeto surge, pela necessidade que o homem tem de nomear as coisas, sem o que a coisa ainda não existe. Nas suas palavras,

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do *estado ou condição de analfabeto* nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo*.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...). (SOARES, 2003, p. 45-46, grifos da autora).

Se a justificativa da autora para o surgimento da palavra ‘letramento’ no nosso vocabulário educacional é que o aprendizado da leitura e da escrita não permite a atuação nas práticas sociais que exigem seu domínio, questionamos se não haveria a

necessidade de formularmos outras perguntas para direcionar a busca de respostas, ao invés da substituição ou da inclusão de novos termos (letramento), para compreender o que ocorre com um mesmo objeto.

A partir dessa indagação e visando a ampliar o debate, para dialogar com a resposta de Soares, trazemos os estudos de Mortatti (2000), abrangendo o período de 1876 a 1994, sobre os *Sentidos da alfabetização*. É uma obra que situa o tema no contexto educacional paulista, e, ainda que seu foco de investigação seja outro, a perspectiva histórica com que a autora trabalha também responde à questão colocada por Soares.

Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) entende que realizar uma leitura histórica da alfabetização é contar a história das lutas dos homens de um determinado tempo para vencerem as dificuldades e/ou necessidades do cenário social e educacional. Em decorrência dessas necessidades, no período de investigação por ela determinado, buscava-se desenvolver novas tematizações, especialmente no tocante aos métodos para alfabetizar, com vistas a superar o fracasso escolar na alfabetização. Substituíam-se algo tido como “antigo”, ou “tradicional”, por algo “novo”, “moderno”, em torno do que se normatizavam e se concretizavam orientações de cunho oficial, refletidos nos manuais de alfabetização, para os professores ministrarem em suas práticas, nas salas de aula. Assim, as necessidades postas requeriam novos métodos, que, no limite de sua aplicação, seriam desenvolvidos pelos professores.

No contexto de nossa abordagem, é possível indagar se, à maneira dos estudos de Mortatti, não se estaria colocando uma nova tematização, fruto de pesquisas e assunto de centros especializados e academias; se não se estaria buscando, na proposição de uma revisão conceitual, disputar um espaço entre os mais modernos, ou melhor, entre os contemporâneos. Isso, no entanto, desconsideraria os estudos que outros teóricos também já vinham desenvolvendo no mesmo período, com as mesmas preocupações, ou melhor, trilhando outros caminhos para embasar teórico-metodologicamente as práticas no ensino da língua materna e, assim, tentar vencer os fracassos em alfabetização. No entanto, percebemos que estes estudos se chocam com aqueles no sentido de que realizar estudos para motivar reflexões e, quiçá, novas

concepções para o ensino da língua não é o mesmo que inserir terminologias, dividir conceitos e, com eles, separar objetos. Mas, ainda assim, se uma nova tematização estava ocorrendo, sob que bases estariam se sustentando para tematizar esse “novo” elemento?

Quem critica a alfabetização justifica essa crítica apoiando-se no fato de que a leitura e a escrita é ensinada e aprendida descontextualizada das situações reais de uso da linguagem. Essa crítica, no entanto, faz-nos recordar que embora a criança não domine a leitura e a escrita de modo sistematizado, escolarizado, é capaz de reconhecer e estabelecer vínculos entre a escrita e o sentido, conforme o contexto em que é utilizada essa forma de linguagem. A criança faz leituras incidentais e inferências lingüísticas conforme a forma gráfica de letras e/ou palavras, cor, tamanho, som. Ela também pode fazer inferências extralingüísticas: uma situação, um local, um horário, o encontro com determinada pessoa, pode levar a criança a estabelecer sentido para determinados atos de leitura e de escrita. Em vista disso, acreditamos que o inverso é que é difícil da criança estabelecer. Ou seja, o difícil é a criança desvencilhar-se dos demais elementos que concorrem para a compreensão que elabora da palavra escrita.

Se o professor desconsidera essa capacidade de produção de leitura e entendimento da escrita pela criança, e ensina letras desprovidas de um contexto significativo, isto é, sem sentido, temos que admitir então que seu ensino está voltado para a língua morta. Um ensino que retira a linguagem das condições sociais de uso. É o que faz, por exemplo, um professor que, ao trabalhar com um texto, utiliza-se dele apenas para “retirar” palavras com uma determinada letra, ou para circular sílabas relacionadas com a letra que quer ensinar, ou destacar os sinais de pontuação, ou ainda, marcar como devem ser utilizadas as letras maiúsculas. Ao abster-se de discutir o conteúdo desse texto, sua organização textual e social; o modo como funcionalmente esse texto organiza a vida dos homens em sociedade, interagindo com esse texto como unidade significativa da linguagem, um todo coerente que se refere a uma situação específica de interação, que provoca reações, esse professor negligencia o ensino da linguagem segundo a função social que lhe é característica. E o aprendizado da língua

destacado da sua condição de uso efetivo não faz sentido para aquele que está se iniciando na apropriação do sistema de escrita para interagir ativamente nas práticas sociais cotidianas de uso da língua.

Apesar disso poder acontecer, cremos ser difícil o ensino de palavras ou mesmo de letras sem estas configurarem ou fazerem parte de um contexto. Como ensinar palavras sem contextualizá-las, sem colocá-las num contexto de sentido, de uso real, numa situação cotidiana de uso? Ao ensinarmos a escrita descontextualizada não estamos tratando de linguagem, então. Aí sim, estamos tratando de palavras soltas, sem nexos, ou, sem produzirem sentido. Nenhuma palavra existe por si só. Ela há que provocar no outro algum sentido. O grafismo empregado em qualquer palavra é forma, é norma, mas seu “significado” produz nas relações humanas ressonâncias de sentido, isto é, carrega juízos e valores, supõe um contexto que gera e define esse sentido, a maneira pela qual respondemos ao mundo em que vivemos. Nossas respostas provêm de nossas experiências, nossas vivências, nosso entendimento de mundo, que são capazes de ser expressos.

De certo modo, aceitar a crítica em relação à alfabetização é o mesmo que aceitar que os professores, no seu cotidiano escolar, “ensinam apenas sinais, sempre idênticos entre si e imutáveis, e não signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96). Da mesma maneira, podemos entender o letramento também como produção ideológica, porém, em um nível acadêmico-científico, como gênero secundário de elaboração de conhecimentos mais próximo das ideologias enformadas. Ele é a expressão da visão que alguns teóricos da educação formulam sobre a língua e sobre o ensino da língua. Entretanto, nas suas formulações, parecem deixar de analisar este elemento importante em relação ao ensino da linguagem escrita: a impossibilidade de se ensinar/aprender meros sinais como linguagem humana, desprovidos de reflexos e refrações da realidade. Ou então, caso isso ocorra, necessário se torna investigar como e por que se produz um ensino da língua, com esse nível de compreensão da linguagem.

Por compreendermos que linguagem é signo, isto é, caracteristicamente flexível, mutável, moldável, plástica no sentido de que se altera conforme o contexto

de ocorrência, o auditório social que encerram e expressam, não podemos deixar de questionar essa ideologia “enformada” do letramento. Esta que denuncia um ensino de língua distanciado das práticas sociais de uso da leitura e da escrita e, assim, justifica a introdução do letramento, com um objeto específico, junto à alfabetização.

A nós, parece-nos que essas ideologias contribuem para que as práticas em alfabetização não produzam os efeitos esperados. E isso justamente por defenderem certos encaminhamentos teórico-metodológicos no ensino de língua que podem não ter sentido para os professores, dadas suas experiências, sua visão de mundo, sua vivência. E mais, acabam por produzir outro tipo de efeito, como, por exemplo, a ênfase em um ensino voltado para o conteúdo gramatical da língua, não só como forma de resistência, mas como o que de fato lhe constitui o entendimento de língua. Se essa forma de ensino da língua é certa, viável, não é a questão neste momento. O que ressaltamos é que ao considerarmos essa situação, podemos estar no caminho de compreender o porquê de práticas como o ensino de gramática ainda serem tão acentuadas em alfabetização; ou por que pais com nível de escolaridade menor que o do professor conseguem alfabetizar com bastante propriedade. Essas são questões que vamos abordar no terceiro e quarto capítulos, quando da análise dos diálogos e das vozes que se fazem presentes nos modos de o professor alfabetizador compreender o ensino da língua.

É possível pensarmos que o letramento é que tem alimentado, nestas últimas décadas, a ciência pedagógica – as pesquisas, as orientações teórico-metodológicas, as discussões acadêmicas e governamentais – nas suas ideologias; que tem devolvido para as esferas ideológicas cotidianas o resultado das suas reelaborações. Estas, entretanto, nem pelo fato de serem oficiais, são absorvidas mecanicamente pela esfera ideológica no seu grau mais primitivo – a ideologia do cotidiano –, no qual a consciência valorativa do professor a respeito dos discursos da ciência pedagógica – no nosso caso, o letramento – entra em ação, ou reação. Acreditamos que, ao apontarmos essas considerações, estamos realizando um pequeno movimento para refletirmos acerca de algumas “verdades” colocadas pela própria ciência pedagógica para os que trabalham com a alfabetização.

Não desconhecemos os muitos movimentos que aconteceram no contexto brasileiro a partir da década de 1980. Foi um período de muitas mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil. Na educação, além de mudanças estruturais, desenvolveram-se novos ideários educacionais e diferentes encaminhamentos teórico-pedagógicos proliferaram nas mais diferentes áreas do conhecimento. Na linguagem, por exemplo, as bases teórico-metodológicas vão se direcionar para a Lingüística e outras vertentes como a Análise do Discurso e a Teoria da Enunciação. Assim como os estudos de Emília Ferreiro e de Vygotsky, Luria e Leontiev, estes traduzidos para nossa língua, geraram inquietações e outros direcionamentos no que diz respeito aos “modelos” tradicionais de ensino em alfabetização.

No entanto, é na década de 1990 que podemos verificar o discurso e a produção acadêmica – que também se torna oficial acerca da alfabetização – trazendo, como centro da discussão, o discurso do letramento. Período em que apesar das produções que chegavam ao Brasil em termos de teorias, pesquisas, tradução de livros e artigos que mostravam pesquisas que “davam certo”, conforme uma ou outra nova orientação teórico-metodológica, o fracasso escolar, o analfabetismo e a evasão continuavam (e continuam) a fazer parte da história da alfabetização da escola brasileira<sup>4</sup>.

A seguir, abordamos as discussões e os enunciados produzidos academicamente em torno do letramento, na sua relação com a alfabetização escolar.

---

<sup>4</sup> Dados sobre a condição escolar e a alfabetização de brasileiros poderão ser consultados no *site* do Ministério da Educação e Cultura, no SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, pelo Resultado da Prova Brasil, no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (no item “leitura”, há dados de 2000, e em “matemática”, há dados de 2003) e pelo INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.

## 1.2 O DISCURSO ACADÊMICO SOBRE O LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Não são poucos os discursos sobre letramento produzidos na e pela academia. Eles objetivam-se em forma de estudos, pesquisas, congressos e publicações e tornam o tema recorrente no meio educacional. É esse discurso acadêmico que será analisado nesta seção. Para tanto, estamos elegendo, com todo o perigo que corremos, a década de 1990 como a década em que a alfabetização entra, por meio de um discurso pelo alto<sup>5</sup>, sumariamente num discurso de crise. Em meio a essa crise, estudiosos passam a declarar o letramento como um caminho não percorrido pelo ensino em alfabetização, justificando um discurso de falta, de ausência.

Iniciemos esta seção por esclarecer nosso entendimento sobre a denominação letramento. Mais do que mera palavra, trata-se de um signo, e como tal, guarda propósitos ideológicos para além de si, externos ao seu significado imediato. Toda palavra, como signo ideológico, assume diferentes propósitos e nuances distintas; repercute socialmente nas esferas em que circula, engendra relações e pode provocar alterações nessas relações. É, portanto, no mesmo sentido que Bakhtin/Volochinov (2004, p. 41) entendem a palavra, que entendemos letramento como palavra. Para os autores, as palavras precisam ser entendidas como “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. **É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais**, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.” (grifos nossos em negrito; dos autores, em itálico dentro do destacado em negrito).

Com esse entendimento do que o letramento comporta enquanto “palavra”, passamos a desenvolver o tema a partir daquilo que se tem tornado comum vermos

---

<sup>5</sup> Termo emprestado de Mortatti (2000), com o qual queremos dizer, aqui, dos discursos produzidos pelas academias e dos discursos legais dos governos.

citado pelos vários autores que discutem alfabetização e letramento: a “inauguração” do termo no cenário educacional brasileiro.

A esse respeito, Magda Soares contextualiza como o termo letramento foi cunhado no nosso país: “parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 (...). Na página 7, a autora diz o seguinte ‘acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada, institucionalmente aceita.’” (SOARES, 2003, p. 32, grifo da autora).

Depois de Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, volta a utilizar o termo letramento, “lança a palavra no mundo da educação”. Além de dedicar páginas à sua definição, “busca distinguir letramento de alfabetização” no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em que registra um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos (SOARES, 2003, p. 33).

Cremos ser possível destacar aqui uma distinção entre as duas autoras: Kato parece referir-se ao letramento como a maneira de alguém portar-se em sociedade por já ter compreendido, apropriado e por utilizar determinado modo de falar e escrever aceitos e padronizados socialmente. Diferentemente, Tfouni circunscreve o termo letramento à relação com a alfabetização escolar, demonstrando o que esta não oferece. É pelo lado da negação que esta autora posiciona o fazer da escola.

Entretanto, questionamos se a escola, ao oferecer o ensino em alfabetização, não o faz com o objetivo de que o aluno aprenda o processo de leitura e de escrita para a compreensão e atuação em práticas sociais, exercendo, já na sua apropriação, a função social da escrita. Seria possível considerar que a escola alfabetizou sem dizer para que alfabetizou? Se assim o fez, teríamos de admitir a escola como uma instituição apartada da sociedade, que dela não participa nem sofre influência, o que é inconcebível. O fato de Tfouni estar se referindo a adultos não altera o modo de compreender o letramento, pois nos perguntamos se os adultos não trazem para a escola muito mais experiências de vida, e mais diversificadas inclusive, do que as crianças, com relação à escrita e à leitura, mesmo que analfabetos. Será possível



ensinar ao adulto uma forma de ler e escrever que não considere o seu uso em sociedade? Como entender o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita apenas para a escola, só para copiar, calcular, fazer “redação”, ler mecânica e descontextualizadamente? Parece-nos que, minimamente, temos de rever com que objetivos ensina a escola, quando se trata de ensino de língua materna.

Na expectativa de reunirmos alguns modos de considerar a alfabetização e o letramento, trazemos, então, o que se produziu à época, especialmente na década de 1990, a fim de configurarmos o cenário brasileiro em que se produziu o discurso da crise em alfabetização, colocado sob as bases de um “novo” entendimento sobre o que lhe faltava. Ou seja, faltava-lhe o ensino das letras atingir a sua utilização nas práticas sociais, ao que se chamou letramento; alfabetizar “numa perspectiva do letramento”.

O CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, criado no início da década de 1990, tem sido, ao lado de outros centros universitários, um importante pólo de pesquisas sobre o letramento. Na apresentação da coleção *Linguagem e Educação*, do CEALE, constante no livro de Magda Soares sobre letramento (2003), pode-se ler:

O CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1991, tem procurado produzir e socializar o conhecimento sobre a alfabetização, a leitura, a escrita e o ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira nas escolas. Para isso tem realizado cursos, seminários, conferências, debates, assim como viabilizado diferentes tipos de publicações que possibilitem essa socialização. (...) A decisão pela escolha do tema **letramento** para inaugurar o primeiro número da coleção apóia-se na necessidade de se responder a inquietações sobre os usos da leitura e da escrita, cada vez mais colocadas pelas sociedades atuais. O número restrito de trabalhos sobre o tema, e a excelência dos textos da professora Magda Soares, respeitada pesquisadora na área da linguagem e educação, justifica plenamente a nossa escolha. (SOARES, 2003, p. 07-08, grifo do CEALE).

Embora a publicação referida seja de 2003, a primeira edição é datada de 1998. Neste livro, o CEALE e a Editora Autêntica lançam em forma de ensaio o que é, na verdade, uma “monografia elaborada por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO, em Paris”. Esta foi publicada em inglês, em março de 1992, com o título *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. A monografia foi então traduzida “para o francês e o espanhol; [e] aqui se apresenta pela primeira vez a

tradução para o português.” (Ibid., p. 62). Vemos, portanto, na direção do que os estudos de Mortatti apontam, a disseminação de um discurso acadêmico, normatizado pelas instituições de direito, a UNESCO, como um órgão internacional, encomendar e distribuir a pesquisa para tradução e publicação em vários países. Com isso, permite-se que o tema e o termo letramento sejam também distribuídos pelos diferentes países, com certa homogeneidade, independente dos limites de tradução e da trajetória histórica em alfabetização.

Soares (2003; 2004) reconhece a “importação” do termo letramento da língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra). No seu contexto de origem, letramento definia outro tipo de envolvimento com a leitura e a escrita, diferente do que aqui nós tínhamos em 1980 e 1990, e temos atualmente. No país inglês, letramento significava, mais do que aprender a ler e a escrever, ser versado em letras, erudito, ou seja, a condição de ser letrado é que significava e significa o letramento. Ao ser traduzido para o português, o termo teve-lhe atribuído um sentido diverso do de sua origem, muito mais ligado ao aprender a ler e a escrever no processo inicial de alfabetização.

Esse fato traz alguns pontos a ponderar. Primeiramente, entendemos a alfabetização como a apropriação da língua escrita pela criança, isto é, ela torna própria a linguagem que já existe na corrente da fala em nossa sociedade; promove o “penetrar” na língua escrita que já a antecede (a criança) na história humana. Segundo, se a natureza da linguagem é social e o objeto da alfabetização é ensino e o aprendizado da língua materna, logo, esse objeto não pode ser ensinado como um elemento externo às relações sociais em que se situa. Caso contrário, teríamos de admitir que não é pela linguagem e na linguagem que os homens constituem-se, o que não é verdade.

Não se pode negar que anterior, ou subjacente ao ensino da língua em alfabetização ou em qualquer outro nível de ensino da língua, deva estar uma concepção de linguagem muito bem definida que engendre o processo de seu ensino e seu aprendizado. É por isso que entendemos não se justificar a introdução de um novo elemento – o letramento – para atender ao que já se constitui objeto da alfabetização; especialmente, porque a natureza e a função deste objeto é social. Ou então, temos de

considerar a existência de algum equívoco na forma como a linguagem está sendo concebida, e, conseqüentemente, ensinada.

Goulart (2001) é uma pesquisadora da linguagem escrita em classes de alfabetização e primeira série, e entende a alfabetização como um processo de apropriação. A exemplo de Magda Soares (2003), considera complexos os estudos em relação ao letramento e, especificamente, centra sua reflexão no desafio proposto por Soares: “como alfabetizar letrando?”. Discute esse desafio pelos aportes teóricos de alguns autores, mais especialmente os de Bakhtin. Por meio do conceito de polifonia do autor russo – em relação com o letramento –, explicita nos textos escritos produzidos por crianças de seis anos as vozes constituintes dos seus discursos, os “outros” que se apresentam dialogicamente, gerados a partir de atividades que incluíam conversas, leituras e discussões propostas pela turma e pela professora.

Segundo Goulart (2001, p. 12), o “fenômeno do letramento está associado a diferentes gêneros discursivos, caracterizando as classes sociais de modo diferente também do ponto de vista discursivo”. Para a escola, a noção de letramento pode ser encarada como um horizonte ético-político, no sentido de que formar pessoas letradas é abrir a possibilidade da entrada de outras vozes em suas vidas: modos de conhecer, viver e ver o mundo. Ao final do artigo, a autora defende um novo encaminhamento para os conteúdos curriculares, tendo em vista que a diversidade de textos e autores trabalhados com as crianças “são estruturantes das produções pelas crianças de textos escritos, com valor social, fundando as suas identidades em linguagem escrita nas identidades sociais.” (Ibid., p. 19).

Na mesma direção, compreendemos a importância do papel da linguagem verbal no processo pedagógico, o de possibilitar à criança o acesso a diferentes gêneros textuais como condição para uma produção escrita com função e com valor social, pois isso faz parte de nossa concepção de linguagem como atividade constitutiva, num constante devir, dialógico, na direção do Outro.

Entretanto, o que gostaríamos de destacar de Goulart (2001) diz respeito ao modo como a autora discute algumas questões polêmicas apontadas por Soares, e as entende como “problemáticas” – o alfabetizar letrando, os letramentos e as

dificuldades de avaliar, medir e conceituar o termo. Goulart, depois de se referir a outros autores, na sua proposta inicial de contribuir para o aprofundamento das discussões sobre letramento para tirá-lo do “terreno movediço”, diz que, “para avançar na direção do estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais radical na existência de várias racionalidades no espaço social, isto é, de vários modos de ver, ouvir, falar e ler a realidade, de propor perguntas e soluções para aspectos dessa realidade, enfim de sentir e viver (n)essa realidade.” (p. 09). E, ao se referir ao trabalho de Terzi, (1997), aponta a defesa que essa autora faz frente à “necessidade de conhecermos as **orientações de letramento** dos alunos para que possamos compreender seus processos de aprendizagem” (grifo nosso). Goulart entende essas orientações de letramento como “o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas.” (2001, p. 10).

Depreendemos, então, que se o letramento, no modo como as autoras estão tratando, refere-se à língua escrita e que Terzi aponta a necessidade de conhecermos as orientações de letramento do aluno, evidencia-se o que há muito vem sendo denunciado e que nós também compartilhamos: a necessidade de conhecer e confrontar o que a criança já conhece sobre a linguagem escrita, como a compreende, e, a partir daí, rever, introduzir, consolidar, ampliar ou sistematizar cientificamente os conhecimentos prévios dos alunos.

Goulart (2001), em dado momento do artigo, diz que suas investigações têm mostrado que, ao se analisar um modo de aprender, ressalta-se um modo de ensinar. Do mesmo modo, entendemos que, ao se analisar como a linguagem é concebida pelos professores, ressalta-se um modo de compreender a alfabetização. Temos, assim, elementos para analisar a alfabetização em sua funcionalidade social.

Sobre a afirmativa da necessidade de conhecimento do professor sobre o que o aluno já sabe sobre a língua escrita, Goulart, em outro trabalho (2006), referencia autores de outros países para mostrar que as crianças das classes populares trazem para a escola um conhecimento bastante amplo da cultura letrada e, inclusive, tais pesquisas chegaram a indicar níveis de alta cultura letrada em crianças de famílias de baixa

renda. É o caso de Bernard Lahire (2004), que em seus estudos na França apresenta possíveis razões para o sucesso escolar das crianças de classes populares naquele país.

Conforme já dissemos, as pesquisas de Goulart (2001) – e também as pesquisas dos autores por ela citados – giram em torno do aprendizado das crianças em classes de alfabetização e primeira série. Entendemos a relevância de serem aqui enfocadas tanto pelo referencial teórico-metodológico utilizado para estudar a alfabetização quanto pela forma como assume o letramento e a preocupação com o próprio tema que investiga: o letramento. A autora tem ciência de estar “trabalhando em terreno movediço, mas que, por isso mesmo necessita de estudos para ganhar consistência” (2001, p. 09) – e, especialmente, pela importância das questões que traz à tona no seu trabalho posterior.

Para dialogar com os pressupostos de Goulart sobre letramento e alfabetização e sua afirmação de que “três outras antigas perguntas circulam a temática em si e o nosso estudo, particularmente, nem sempre de modo explícito: Por que alfabetizar? Para que alfabetizar? E como alfabetizar?” (2006, s/p.), trazemos os estudos de Geraldi (1985). Este autor assevera que é necessário um deslocamento da preocupação do professor ao ensinar a língua portuguesa: sair do “o que”, “como”, “por que”, para o “para que” ensinamos o que ensinamos, ou “para que” o aluno aprende o que ensinamos. Responder a estas perguntas, no âmbito deste trabalho, significa abordar e aprofundar outros aspectos, que, além de lingüísticos, são éticos, uma vez que revelam o reconhecimento do Outro e o nível do comprometimento com esse Outro, ou seja, o lugar que o aluno ocupa nas relações em sala de aula, por meio do ensino em alfabetização<sup>6</sup>.

Embora nosso objeto de estudo não se situe em torno do conceito de alfabetização e de letramento, entendemos que a forma como são conceituados, ou como são definidos, também constitui sentidos e interfere no modo de concebê-los. Assim, de acordo com as leituras que realizamos, há uma reconhecida complexidade e dificuldade em definir o termo letramento nos censos estatísticos e nas produções

---

<sup>6</sup> No próximo capítulo, aprofundaremos o diálogo com Geraldi e outros autores sobre o processo de alfabetização, as concepções de linguagem e o ensino.

acadêmicas (BRITTO, 2007; CARVALHO, 2007; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; SOARES, 2003; FERRARO, 2002; BONAMINO, COSCARELLI & FRANCO, 2002; PERROTA, 1985), entretanto, em relação à definição de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, essa dificuldade não existe.

Parece haver um consenso de que quando se fala alfabetização já existe uma compreensão tácita de sua definição, do que ela significa. As constantes produções postas no meio educacional situando a preocupação dos pesquisadores sobre o tema “letramento” são tentativas de esclarecer e motivar mudanças no ensino da leitura e da escrita, algo que o tema “alfabetização” não abarcaria.

Para os que entendem alfabetização e letramento como tendo especificidades diferenciadas, acreditamos que a preocupação com o letramento tem deixado de apontar aspectos demasiado importantes para o aprendizado do aluno no tocante, então, à alfabetização. Percebemos certa ausência de discussões nas pesquisas sobre o ensino e/ou aprendizado em alfabetização relacionadas à concepção de linguagem, à concepção de alfabetização e à concepção de texto, assim como ausência de discussões sobre as noções subjacentes a essas concepções: noções de fonologia, modo de articulação de letras, coesão, coerência, tema de texto, contextualização, entre outros. Podemos pensar que, na melhor das hipóteses, educadores e pesquisadores entendem que os elementos referidos já estão apropriados pelos professores e não merecem discussão, ou, ousamos dizer, educadores e pesquisadores não consideram necessária a explicitação de certas categorias lingüísticas para o ensino da leitura e da escrita que vise às práticas sociais.

Do nosso ponto de vista, pensamos residir nesses aspectos uma das discussões necessárias de serem realizadas sobre o ensino da língua materna, inclusive com o próprio professor. O desenvolvimento de pesquisas e produções que abordem as concepções dos professores alfabetizadores, por exemplo, sobre linguagem, discutindo-as cientificamente. Cremos que essas discussões podem permitir ao professor uma reavaliação de seus pressupostos e um redirecionamento, se necessário, de seu ensino em alfabetização, com vistas a privilegiar as práticas sociais da leitura e da escrita, sem, no entanto, estabelecer novas terminologias para alterar um

“comportamento” que não é discutido na sua origem, e com os sujeitos diretamente nele envolvidos.

Nessa direção, se buscarmos em *sites* de pesquisa científica o número de projetos sobre letramento financiados por instituições de fomento governamentais, não serão poucos os que encontraremos sobre o tema. Entre esses projetos, podemos mencionar os de Kleiman (1995), que, em conjunto com vários pesquisadores, têm-se ocupado do tema “letramento”<sup>7</sup>. Entretanto, encontramos, no último livro organizado pela autora e por Maria de Lourdes Matencio – *Letramento e formação do professor: práticas discursivas e representações e construção do saber* (2005) –, apenas um artigo da coletânea referindo-se a dificuldades das professoras alfabetizadoras. As dificuldades dizem respeito à leitura e à compreensão de texto proposto pela autora do artigo, Simone B. B. da Silva, a qual identificou, entre outros fatores, que aqueles déficits deram-se em decorrência da falta de compreensão de determinados conceitos lingüísticos utilizados no texto. Tratava-se de conceitos que as professoras não dominavam, mas que o autor do texto considerava como de domínio de qualquer professor alfabetizador. Esse fato impedia que a compreensão do texto ocorresse de modo satisfatório. O artigo de Silva ilustra o nosso pressuposto de que falta ao professor alfabetizador apropriar-se de alguns conhecimentos de base para que possa ter melhores condições de contribuir para a apropriação da língua escrita ensinada na escola, ou mesmo para questionar, discernir as orientações que comumente recebe sobre modos de agir em sua prática docente.

Esse nosso pressuposto já foi apontado em análise que realizamos de parte de documento oficial do Ministério da Educação e Cultura, lançado em 2006, sobre as práticas escolares de letramento, como orientação para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental (BROTTO, 2007). Na nossa análise, questionamos se o nível de formação dos professores alfabetizadores permite acompanhar e realizar as propostas trazidas naquele documento orientador de modo a tornar as suas práticas

---

<sup>7</sup> Uma consulta ao currículo da autora na CAPES pode referendar o que afirmamos. Entretanto, um exemplo pode ser o Projeto Temático “Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento”, da FAPESP, mencionado em muitos dos artigos do livro *Letramento e formação do professor: práticas discursivas e representações e construção do saber* (2005).

efetivas. Do ponto de vista da alfabetização da criança, questionamos se as concepções de linguagem dos professores são discutidas. Quem são seus interlocutores? Que vozes aparecem nos seus discursos e com que sentido? A sua concepção de linguagem contempla um tratamento alteritário com seu Outro-aluno?

No artigo de Simone B. B. Silva (2005), um aspecto importante retratado é o fato de que, apesar das estratégias de leitura utilizadas pelas alfabetizadoras, falta-lhes conhecimento científico sobre o tema em questão, de modo que a compreensão limita-se ao conhecimento de senso comum. Nas palavras da autora,

Para construir o sentido, as alfabetizadoras lançaram mão de estratégias válidas – procuraram no dicionário, leram notas de rodapé, procuraram na bibliografia e também acionaram o conhecimento enciclopédico e de mundo que possuíam. (...) vemos que as professoras tentam compreender o texto recorrendo aos conhecimentos de mundo que possuem, ou seja, valem-se de suas experiências e representações para tentar alcançar a compreensão. Entretanto, como não partilham dos conhecimentos científicos sobre a linguagem necessários para deslocar a compreensão para um campo do conhecimento específico, acabam interpretando esses conceitos segundo representações do senso comum. Esse é um elemento importante a ser levado em conta na interlocução com a professora. (SILVA, 2005, p. 162-163).

É com essa preocupação que temos visto as muitas pesquisas sobre a temática do letramento. No intuito de quererem explicar os processos e métodos para a alfabetização e para o letramento, ainda não dão conta da lacuna existente entre o realizado em pesquisas e o que é fundamental ao professor conhecer: a própria linguagem numa perspectiva viva de língua, com as diversas nuances que colore a formação dos professores no Brasil, especialmente, o alfabetizador.

Como já afirmamos anteriormente, letramento, assim como toda e qualquer palavra, é um signo ideológico e, ao ser cunhado por teóricos e estudiosos de alfabetização, pode motivar uma série de disputas. Desde disputas teóricas, de poder, de “verdades”, até disputas mercadológicas, pois, conforme Batista (2003), o mercado editorial, em especial o do livro didático, representa uma gorda fatia desse mercado mais amplo, que já deve estar lucrando com o tema em “voga” – o letramento.

Outro aspecto a considerar, em relação à proliferação das pesquisas e produção bibliográfica em torno do letramento, decorre da emergência do termo e da necessidade já apontada de aprofundar o conhecimento sobre o tema. Desse modo,



julgamos importante ressaltar a vasta produção bibliográfica, documental e de eventos que ocorreu especialmente ao longo da década de 1990, ampliando as noções de letramento em vários segmentos.

Entre os autores que se ocuparam (e continuam a se ocupar) do tema em publicações, Leda Verdiani Tfouni (1988), segundo Magda Soares (2003), parece ser a autora que lança a palavra no mundo da educação e distingue, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, alfabetização de letramento. É também de Tfouni a obra *Alfabetização e letramento*, de 1995. Entretanto, Magda Soares aponta ainda, em seu livro, a referência a Kleiman, que atribui a Mary Kato o lançamento da palavra no Brasil, em 1986. Sobre isso, diz Kleiman (1995, p. 17), em nota de rodapé: “Pelo que sabemos, o termo letramento foi cunhado por Mary Kato, em 1986. (...)”.

Kato (1986) fazia referência ao termo em razão de acreditar, ainda que indiretamente, ser função da escola a realização de um ensino no qual a norma-padrão, ou a língua “falada” culta, fosse consequência do letramento, segundo fatores de ordem psicolinguística (ver também comentários em MORTATTI, 2004; SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

Sobre as obras de Tfouni (1988; 1995), podemos dizer que a sua referência ao termo diz respeito à condição de letramento de adultos analfabetos. Ou seja, apesar de não saberem ler e escrever, esses adultos são capazes de atuar nas práticas sociais. Assim, na atuação dessas práticas é que estaria localizado o letramento, o aspecto social e ampliado da alfabetização. E a alfabetização, por seu turno, diria respeito aos aspectos de caráter individual – aquilo que o indivíduo lançasse mão para aprender o código. Logo, apesar de associados, os termos referiam-se a situações distintas. “” foi, então, a palavra utilizada pela autora como justificativa pela ausência de outro termo em nossa língua que designasse aquela condição de letrado do analfabeto.

Na concepção da autora,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e **as chamadas práticas de linguagem**. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1995, p. 09, grifos nossos).

Embora não fique claro o que a autora chama de “práticas de linguagem”, ao definir alfabetização incluindo tais práticas, Tfouni mescla a definição de alfabetização com o que designa a seguir como letramento. Alfabetização é conceituada como algo pessoal, individual, e ao ser assim entendida, a autora não considera a linguagem ensinada na escola como algo que se processe socialmente no indivíduo, o que torna mais difícil ainda compreender a que se refere a expressão “práticas de linguagem”. Ou seja, trata-se de uma concepção de alfabetização que não considera a linguagem interior, a própria consciência, como produto de diálogos exteriores, dos encontros sociais do convívio humano que passam a nos constituir.

Ângela Kleiman, também em 1995, organiza a coletânea intitulada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, da coleção “Letramento, educação e sociedade”. O objetivo da coletânea é “informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita, bem como àqueles que participam de situações de comunicação escolarizado/não escolarizado através de programas de difusão de tecnologias (como técnicos agrícolas, de saúde pública, de habitação), sobre os fatos e os mitos do letramento” (p. 08).

Nessa coletânea, encontramos a introdução de Ângela Kleiman e mais três partes assim distribuídas: na primeira parte, artigos em torno da oralidade; a segunda parte trata da condição do não-escolarizado na sociedade centrada na escrita; e a terceira congrega artigos que abordam o analfabetismo no seu verso e reverso. Na introdução, a organizadora apresenta duas concepções de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico, e discute as repercussões desses modelos para o ensino, focando o processo de interação entre professor e jovens e adultos nas aulas de alfabetização (p. 09).

Nessa obra de Kleiman, o exame de Roxane Rojo coloca-se na relação entre oralidade e letramento, cuja análise parte de três níveis distintos de letramento em três crianças; Sylvia Bueno Terzi trabalha com a construção de leitura por crianças de

meios iletrados e vincula a produção oral do adulto como outro meio de produção textual dessas crianças e sua formação leitora; Stella M. Bortoni, ao considerar a variedade lingüística do aluno no contexto da escola, aponta alguns caminhos para práticas culturais no ensino das normas formais de linguagem. Essas autoras assinam os artigos da primeira parte.

Na segunda parte, Marta Khol de Oliveira, Inês Signorini e Maria Isabel Magalhães discutem a inserção de um modo específico dos não-alfabetizados na vida urbana, alguns aspectos de exclusão cultural destes e a repercussão no funcionamento cognitivo que a sociedade contemporânea exige; as concepções de linguagem subjacentes às instituições e o processo de escolarização na comunicação entre grupos socioculturalmente diferentes; e as práticas discursivas de letramento na construção de identidade nos relatos de mulheres; relacionam analfabetismo, poder e violência contra a mulher nas relações sociais, respectivamente. Dois textos fazem parte da última seção do livro: o de Maria de Lourdes Matencio, em que a autora aborda a ideologia sobre o letramento na mídia e a forma como é reproduzida, amparando-se em textos jornalísticos do “Ano Internacional da Alfabetização” para construir seus argumentos, e o de Ivani Ratto, que, fazendo jus ao tema da seção, “Analfabetismo: verso e reverso”, apóia-se na análise das estratégias lingüísticas de um líder sindical não-escolarizado, o qual, pela postura política que adota, representa a possibilidade de demarcação de seu espaço na sociedade, ainda que analfabeto, de modo que não se pode atribuir apenas à escolarização, o desenvolvimento de práticas letradas e cognitivas.

Ângela B. Kleiman e Maria de Lourdes Matencio organizaram, em 2005, o livro *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. A coletânea é resultado de um projeto multidisciplinar do qual participaram sociólogos, educadores e lingüistas. Nela, as autoras argumentam sobre o modo como está dividida a obra, separando os estudos sobre “as práticas por meio das quais os agentes de letramento mobilizam e atualizam seus conhecimentos sobre a escrita, em diversas instituições e segundo diversos objetivos (...) e, por outro, as

relações entre os processos lingüístico-discursivos e cognitivos na construção de conhecimento sobre a linguagem” (p. 07-08).

Nesta obra, dos vários artigos que discutem o letramento a partir de diferentes enfoques, destacamos aqueles que convergem para o interesse de nossa investigação. O artigo de Simone Bueno Borges da Silva (2005), já referenciado em momento anterior, toma como objeto de discussão a natureza dos problemas de compreensão de duas alfabetizadoras. Essas professoras, para “construir sentido” sobre o texto – destacado das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa, que lhes foi dado a ler –, não partilhavam “dos conhecimentos científicos sobre a linguagem, necessários para deslocar a compreensão para um campo do conhecimento específico, [e] acaba[ra]m interpretando esses conceitos segundo representações do senso comum” (p. 163). O fato de a autora entender que o ato de ler é uma prática social de letramento leva-nos a inferir que a não-compreensão do texto pelas professoras implica em repercussões em suas salas de aula, uma vez que o assunto é linguagem e elas não dominam cientificamente algumas colocações ali presentes. Embora não tenha sido abordada a concepção de linguagem das professoras, podemos afirmar que, de algum modo, fica comprometido o seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos seus alunos.

Em momento anterior, Ângela Kleiman havia coordenado a coleção *Perspectivas Lingüísticas*, em que Roxane Rojo lançou o livro intitulado *Alfabetização e letramento* (1998). A coletânea de artigos discute o letramento pré e pós-período de escolarização. Rojo organizou o livro com o objetivo de apresentar textos debatidos e conferências realizadas durante o I Grupo de Trabalho sobre Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento de Escrita, que agregava os trabalhos desenvolvidos sobre a temática no início da década de 1990. A obra objetivou também dar uma visão geral da pesquisa lingüística sobre alfabetização e letramento. Ali, encontramos diversos textos que têm no “letramento” seu foco de discussão, sob diferentes perspectivas teóricas.

Rojo e Batista (2003) organizam o *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*, em que os temas dos artigos estão centrados nas 3ª e 4ª

séries e 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Ao lado de outros autores, chamam a atenção para as contradições e razões do insucesso das políticas governamentais “no que se refere ao letramento das camadas populares” (p. 08). Como o próprio título indica, questões sobre o livro didático e sobre o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e a predominância da cultura escrita sobre a cultura oral fazem parte do livro. Outras discussões sobre gênero e gramática podem ser encontradas na obra, demonstrando que a gramática é tema que continua emergente ainda no século novo. No entanto, o fato de o estudo não abranger a série inicial do ensino fundamental não nos possibilita compreender em que perspectiva o ensino da gramática tem sido abordado nesta série e, conseqüentemente, conhecer a concepção de linguagem perceptível por meio dessa perspectiva.

Cecília Goulart (2000a, 2000b, 2000c, 2000d – estes trazidos como referência no corpo do texto de 2001; 2006), amparada em base teórica bakhtiniana, tem produzido artigos sobre o letramento na alfabetização. É pelos pressupostos de polifonia e de enunciado de Bakhtin, por exemplo, que busca estabelecer relações com o letramento, em crianças de quatro e cinco anos. A autora investiga, também, modos de ser letrado no espaço familiar e no espaço educativo, e entende que a relação oralidade-escrita constitui fator relevante para a investigação desses modos.

Maria do Rosário Longo Mortatti, em seu livro *Os muitos sentidos da alfabetização*, explicita que sempre houve uma luta constante para se vencer o “velho”, o anterior, analisando “as disputas pela hegemonia de projeto para o ensino inicial de leitura e escrita com estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes” (2000, p. 22).

Também de Mortatti é o livro *Educação e letramento* (2004), em que a autora, sempre numa perspectiva histórica, apresenta o letramento como parte da educação e não só da alfabetização. A autora busca esclarecer que, ao entrar para o contexto escolar, o termo letramento, como vem ocorrendo, não deve substituir alfabetização, pois, do seu ponto de vista, “o mais adequado (...) seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não-escolar, que

ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social.” (p. 112).

Gostaríamos de destacar, deste último trabalho da autora, uma afirmação que também tivemos oportunidade de verificar nos livros e textos que estudamos: a referência a autores americanos e ingleses que pesquisam a *literacy* no conjunto das obras que discutem o letramento no Brasil, assim como a referência a um núcleo comum de autores brasileiros que se referenciam entre si, citam-se uns aos outros. Fazem-no com o intuito de apoiarem-se, argumentarem, referendarem, enfim, reforçarem seus pressupostos a respeito do letramento no nosso país. Sobre isso, afirma Mortatti,

(...) embora com diferentes objetivos, fundamentação das definições e considerações em certos princípios e pressupostos teóricos e certos instrumentais para análise do letramento contidos, predominantemente, em determinada bibliografia americana e inglesa datada das últimas duas décadas, dentre esses autores os mais citados nos textos acadêmicos acima apresentados (alguns deles também são citados no *Dicionário de alfabetização* e um deles nos PCNs) são: David R. Olson, Jack Goody, Shirley Heath, Sylvia Scribner e Michel Cole, Walter J. Ong.; e ao lado dessa bibliografia estrangeira predominante, vem-se acrescentando, como já aponte, a bibliografia brasileira apresentada anteriormente, em que os autores<sup>8</sup> citam-se entre si. (MORTATTI, 2004, p. 97, grifo da autora)

Também imprimindo relevância ao tema e às discussões de Magda Soares acerca do assunto, a Revista Educação e Sociedade, no seu volume 23, de 2002, traz o “Dossiê Letramento”, composto de seis artigos sobre letramento, com apresentação de Magda Soares. Neste número, Alceu Ravanello Ferraro aborda os níveis de letramento e de analfabetismo no Brasil determinados pelos censos estatísticos educacionais. Vera Masagão Ribeiro, Cláudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura sintetizam os principais resultados de pesquisa realizada com uma amostra de jovens e adultos entre 15 e 64 anos, avaliados segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Maria Izabel Infante mostra os resultados do domínio do código escrito em sete países da América Latina – Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela – e conclui, como principal resultado da investigação, que a escolaridade

---

<sup>8</sup> Os autores brasileiros a que a autora refere-se são: Mary Kato, Leda V. Tfouni, Ângela Kleiman, Magda Soares e Vera M. Ribeiro.

completa não garante um verdadeiro domínio das competências de leitura e matemáticas. No artigo de Bonamino, Coscarelli e Franco, o foco é a concepção de letramento que serve de base para a construção das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999 e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2000 e suas implicações para a escola básica. O texto de Ana Maria de Oliveira Galvão versa sobre as especificidades da relação que sujeitos vinculados a uma cultura oral estabelecem com a cultura escrita. A investigação se dá a partir da reconstrução que a autora faz da literatura de cordel, entre 1930 e 1950, em Pernambuco. Fechando o dossiê, Magda Soares, na defesa de “letramentos” e não de “letramento” no singular, aborda as práticas de leitura e escrita na cultura do papel e na cultura da tela. Afirma que são modos diferentes que cada uma dessas tecnologias tem, causando, portanto, distintos efeitos sociais, cognitivos e discursivos.

A partir daqui, demoraremos um pouco mais para tratar da produção de Magda Soares – em especial, dois de seus trabalhos. A autora é uma estudiosa do tema, possui vários livros e artigos sobre alfabetização e, também, várias produções explicitando o neologismo letramento. Destacamos, dentre suas publicações, os livros mais citados<sup>9</sup>: *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de 1986, e outro mais atual, *Letramento: um tema em três gêneros*, de 1998; artigos em várias revistas especializadas; uma coleção de livros didáticos que leva estampado em seu título a palavra “letramento”, além de textos específicos para a assessoria do governo federal.

Os textos que queremos destacar, especificamente, são os datados de 1985 e de 2003, intitulados “As muitas facetas da alfabetização” e “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, respectivamente. O primeiro texto é um estudo sobre a natureza complexa e multifacetada da alfabetização. Nele, a autora denuncia a necessidade de se desenvolver uma teoria coerente da alfabetização, unindo os resultados a que chegam as diversas áreas que desenvolvem pesquisas em alfabetização, preocupadas em vencer o fracasso na alfabetização.

---

<sup>9</sup> As datas destacadas, 1986 e a 1998, referem-se à primeira edição de cada um dos livros. Nas referências, ao final da tese, estão as datas das publicações consultadas, que são de edições posteriores das mesmas obras.

No texto de 2003, apresentado na 26ª ANPED e publicado na Revista da Educação, Soares retoma esse texto de 1985, na perspectiva de “entrelaçá-lo” com este de 2003, mostrando que, entre as facetas da alfabetização, está o letramento. A autora faz um excelente trabalho de recuperação das discussões americanas, francesas e portuguesas acerca dos significados e designações do termo letramento nesses países. O letramento, no Brasil, é o iletrismo (*illettrisme*) na França e a literacia em Portugal, os quais nomeiam fenômenos distintos da alfabetização. *Literacy* é diferente nos Estados Unidos em relação à Inglaterra (*reading instruction/beginning*). Convém ressaltar, ainda, que na França e nos Estados Unidos, letramento/iletramento são independentes da questão de alfabetização – aprendizagem básica do sistema de escrita.

A autora apresenta a forma como o fracasso em alfabetização era medido em 1985, e como era realizado à época (2003, mas também agora), e aborda os vários programas que visam a essa medição (locais, nacionais e internacionais – PISA, SAEB, SARESP, Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo). Entretanto, chamam a atenção os subtítulos que identificam as seções do artigo: logo após a introdução, temos a “A invenção do letramento”, “A desinvenção da alfabetização” e “A reinvenção da alfabetização”. Estes se referem, segundo a autora, tanto à ênfase da introdução de práticas sociais de leitura e escrita em alfabetização, quanto à perda da especificidade desta e à necessidade de retomar o ensino do sistema alfabético e ortográfico. A autora explicita que tais necessidades são decorrentes de disputas teóricas entre uma concepção holística da linguagem (*whole language*) e uma concepção grafofônica (*phonics*) do ensino (e da aprendizagem) da língua escrita<sup>10</sup>.

No que tange a congressos, eventos e outros debates realizados sobre o tema, ainda que sem a mínima pretensão de esgotá-lo ou às suas referências, podemos

---

<sup>10</sup> Magda Soares, neste mesmo texto, esclarece que *whole language* diz respeito a uma “concepção holística de linguagem, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio do texto escrito” e as relações grafofônicas seriam apreendidas “naturalmente”, pela interação com esse material escrito e por leituras. O movimento para a “volta ao fônico” - *phonics* - defende o ensino centrado nas correspondências grafofônicas do sistema alfabético e ortográfico; no processo de codificação/decodificação desse sistema. A autora explicita que processo semelhante ocorreu no Brasil com o Construtivismo contrapondo-se aos métodos sintéticos e analíticos para o ensino da leitura e da escrita. (p. 13 e 14)



relacionar: o COLE – Congresso de Leitura –, que, em 2007, realizou o IV Seminário sobre Letramento e Alfabetização; as discussões promovidas pelo governo federal em torno dos métodos de alfabetização, propondo a questão “alfabetizar ou letrar?” em 2005 e 2006, que movimentou a mídia e especialistas da alfabetização; os programas de formação continuada do governo federal, como o Pró-letramento em 2006; a orientação para o ensino fundamental de nove anos e sua recorrência aos pressupostos do letramento nas práticas escolares de alfabetização; o 2º Fórum Nacional extraordinário da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que teve como tema da segunda conferência magna “Alfabetização e letramento”, em 2006; a editora Scipione, com *site* exclusivo para veicular artigos sobre Alfabetização e Letramento; o Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, realizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em Brasília, em abril de 2006, para discutir com especialistas da alfabetização as razões que levam ao resultado insatisfatório da leitura e escrita nas escolas públicas; as indicações do guia do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2007, que traz na avaliação dos livros para alfabetização aqueles “Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento” e “Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento”, entre outros. Esse último dado sugere que não há, de fato, um único direcionamento para o ensino da leitura e da escrita, seja como alfabetização ou como letramento.

À guisa de conclusão deste capítulo, citamos a compreensão da professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares, ao falar de letramento. A autora entende que há

(...) uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p. 36).

Concordamos com a autora de que há essa diferença, pois nem todos os que lêem e escrevem utilizam-se da leitura e da escrita com propriedade ou atuam nas práticas sociais que exigem esse conhecimento. No entanto, se considerarmos que o espaço escolar é o local do aprendizado oficial da leitura e da escrita, onde o sujeito (criança, adolescente ou adulto) aprende de forma sistematizada os conhecimentos práticos que já domina e outros que sequer desconfia, onde aprende a organização e a composição do nosso sistema gráfico nas formas convencionadas para o seu ensino, pensamos que a constatação de Soares necessita ser investigada. Que determinantes são possíveis de serem apontados para o fato de a escola não produzir o alfabetizado com um nível de conhecimento sobre a língua que o insira em práticas sociais efetivas de leitura e de escrita?

Uma investigação capaz de indicar elementos para compreender, no contexto brasileiro – na escola, em particular –, os motivos pelos quais se produzem esse sujeito limitado na sua condição de praticar a leitura e a escrita socialmente. Uma investigação que possibilite conhecer como os professores compreendem a linguagem, e nos leve a compreender por que orientam uma prática alfabetizadora parcialmente. Pois, se o ensino em alfabetização não partir do princípio de que a linguagem é de natureza social, que ocorre num processo de interlocução, que palavras só se tornam signos se seus sentidos são compartilhados socialmente, então, seu ensino e, conseqüentemente, seu aprendizado serão parciais. Assim, não há orientação social para as práticas em leitura e escrita e, para nós, isso não é alfabetização, pois não aprendemos o “alfa” e o “beta” se não forem na e para a ação social.

É nesse sentido que dizemos que o que não se conseguiu efetivamente fazer, a partir da década de 1980 no Brasil, foi alfabetizar de fato. Um ensino em alfabetização implica em o aluno compreender que o que falamos é possível de ser escrito, ainda que com todas as diferenças que a escrita apresenta em relação ao ato de fala; que, diante dos mais diferentes alfabetos, os diferentes formatos de uma mesma letra representarão aquela letra, cujo som poderá ser o mesmo ou não, mas compondo um tema, um enunciado. Para fazer parte do mundo em que vivemos como pessoas que entendem, lêem, escrevem em sua língua materna, é preciso que a criança aprenda e reconheça as

convenções sociais, padronizadas, que definiram um modo particular de grafar esta ou aquela palavra, ou seja, há uma dependência de categorização gráfica e sonora para atribuir sentido às palavras, poder inferi-las segundo o contexto, ou o tema, a que se referem. Mas, com uma intenção clara de relacionar-se.

Entendemos ‘alfabetizar’ numa perspectiva em que o aluno possa aprender, pelo ensino do professor, que a linguagem escrita é constitutiva do ser humano; que como atividade humana é interlocutiva, discursiva, e como tal, demanda a consideração de uma série de aspectos no momento da sua produção: escreve-se para alguém, por algum motivo, de uma determinada maneira, de um lugar, em um tempo. Assim se ensina a ler e a produzir textos estabelecendo as relações simbólicas, sócio-culturais, compartilhadas socialmente com os sentidos próprios da esfera de escreventes que foram ensinados a interagir por escrito desde o período de alfabetização. E isso só acontece na medida em que o próprio professor percebe e ensina a língua escrita e suas funções relacionadas com as práticas utilizadas em sociedade. Essa percepção direciona o aprendizado para tais práticas da leitura e da escrita, compreendendo-as como mais uma forma de interação social.

Entender alfabetização nesse sentido é compreender que se torna sem propósito uma nova nomenclatura para designar quem está de fato alfabetizado; na verdade, torna-se uma redundância. O letramento está contido e contém o objetivo e a consequência do ato de alfabetizar e de estar alfabetizado, pois alfabetização encerra a participação social em práticas de uso de escrita.

Caso não se entenda a alfabetização assim, como o ensino intencional, deliberado das especificidades da língua escrita, em situações contextualizadas, há então um grave problema: estamos ensinando apenas a língua morta, abstraída dos contextos de uso, da significação ideológica, própria da linguagem como signos. Conforme já dissemos anteriormente, é pela compreensão da linguagem enquanto signos que estaremos tratando do seu ensino como algo vivo, mutável, que se molda aos contextos e à intenção dos falantes/escreventes. O entendimento de que a linguagem escrita/falada é interacional, interlocutiva, é que permite a compreensão do signo como a combinação de elementos significantes e significados, e que a amplitude

de sua enunciação/enunciado<sup>11</sup> comporão sentidos, ou sentidos novos. É um ensino da leitura e da escrita baseado nessa compreensão de língua que acreditamos ser capaz de permear as práticas em alfabetização e lhe conferir o sentido necessário para diminuir as marcas do analfabetismo.

Pela concepção de alfabetização defendida, nosso pressuposto é o de que aquele que não responde às demandas exigidas pela escrita, cotidianamente, seja na escola ou na vida social, num grau que se desenvolve, ainda que não linearmente, e se complexifica ao longo da vida escolar/acadêmica, não foi e não está alfabetizado.

Desse modo, embora transcorridas mais de duas décadas da necessidade afirmada por Magda Soares (1985) de se desenvolver uma “teoria coerente para a alfabetização”, pode-se inferir que não se desenvolveu essa “teoria coerente”, pois, conforme já apontamos, ainda que em nosso sistema educacional não tenhamos a incômoda presença de altos índices de não-escolarizados na faixa dos sete aos catorze anos, pesquisas mostram que o desempenho nos níveis de leitura e interpretação de textos no primeiro segmento do ensino fundamental não é nada satisfatório. Segundo pode ser verificado pelos medidores estatísticos – SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, os resultados têm demonstrado que a população pesquisada ainda não atingiu um nível razoável de domínio da leitura e da escrita. Isso tem incentivado o governo federal a promover novas medidas e orientações para o ensino fundamental, tanto pela necessidade de consolidar a leitura e a escrita, quanto para investigar se está havendo alterações<sup>12</sup>.

Entretanto, por mais confusa que possa estar a definição dos termos ‘alfabetizado’ e ‘analfabeto’ nos censos, o domínio social da leitura e da escrita é que deve prevalecer, especialmente para educadores preocupados com a inserção das classes populares na vida ativa e considerada valorizada da sociedade e com a não-exclusão social por meio da linguagem.

---

<sup>11</sup> Não estabeleceremos distinção entre enunciação/enunciado neste trabalho de tese. Utilizaremos os dois termos na perspectiva bakhtiniana: para tratar do ato real da linguagem.

<sup>12</sup> Duas medidas que podemos aqui apontar é o ensino fundamental de nove anos, inclusive com as orientações pertinentes a ele, e a Provinha Brasil, aplicada a alunos de 4ª e 8ª séries, agora nono ano, visando a conhecer o nível de aprendizado dos estudantes dessas faixas de ensino.

Nosso intuito, neste capítulo, foi o de apresentar obras e autores que, a partir da década de 1980, dedicaram-se a tematizar sobre letramento. Vimos que a recorrência desses estudos indica sempre que a alfabetização não tem dado conta de preparar os sujeitos para responderem à demanda social de uso de leitura e escrita em práticas sociais que o exigem. Justificando, desse modo, a inclusão do letramento como algo necessário para o ensino das primeiras letras. No entanto, outras publicações, nesse mesmo período, a respeito de concepções de linguagem focaram a necessidade de a escola repensar o ensino de língua materna, sem necessariamente abordarem-no pelo viés do “letramento”. São essas publicações o objeto de análise do próximo capítulo.

## **2. LETRAMENTO OU DEBATE SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA SOB OUTRA ROUPAGEM?**

Verificamos, na seção anterior, a existência de um discurso educacional veiculando que o ensino em alfabetização não tem favorecido a utilização da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais cotidianas. Como solução para o problema, inseriu-se o letramento como nova perspectiva para que a aprendizagem da língua materna alcançasse as práticas sociais. No entanto, alguns estudos revelam que a necessidade e a preocupação de se pensar a alfabetização na relação com as práticas sociais não é atual.

O livro de Mortatti (2004), por exemplo, ao recuperar a história da educação no Brasil, evidencia os contextos em que se vai configurar a apropriação da leitura e da escrita e a motivação que inaugura os termos ‘alfabetizado’, ‘analfabeto’, ‘analfabetismo’ e ‘letramento’ no meio educacional brasileiro. Ao fazê-lo, traz, entre outros elementos, os discursos dos intelectuais escolanovistas brasileiros. Entre estes, os de Francisco Campos e de Anísio Teixeira, que, conforme Mortatti, mostravam a leitura e a escrita como necessárias para as práticas sociais.

O discurso de Francisco Campos asseverava que “‘saber ler e escrever não são (...) títulos insuficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário (...). Se este ensino não forma os homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos’.” (MORTATTI, 2004, p. 63).

Sobre Teixeira, Mortatti faz a seguinte consideração:

Para Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana, em 1926, e diretor geral da instrução pública do Distrito Federal em 1931-1935, por sua vez, a opção por um ‘ensino primário incompleto’, como proposto na reforma paulista de 1920, era inaceitável para outros estados brasileiros, como a Bahia, onde se deveria evitar a iniciação nas letras do alfabeto e nos rudimentos da aritmética, história e geografia, pois sem perspectiva de continuidade de seu uso, esses instrumentos seriam ‘um elemento de desequilíbrio social’. Isso porque entendia educação como um ‘(...) processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo’. (MORTATTI, 2004, p. 63).

Segundo a autora, esses discursos representavam um novo nexos orientador para as discussões e as propostas que se colocavam: a modernização da sociedade e a retomada das finalidades e da função da escola. Para nós, embora se referissem ao ensino primário e não especificamente à alfabetização, configuravam o germen que estava latente já naquele período: o aprender a ler e a escrever movia-se para a atuação social também, e não meramente para a aprendizagem do código, ainda que de acordo com as necessidades do momento histórico e da centralidade dos estudos da escola nova.

Ao abrirmos o capítulo referenciando estudos de Mortatti (2004), fazemo-lo no sentido de suscitar a lembrança de que, embora o período em exame nesta tese contemple a década de 1980 em diante, historicamente, outros momentos e movimentos já destacavam a necessidade de discussão das práticas alfabetizadoras do mesmo modo como se coloca no discurso atual sobre letramento.

Neste capítulo, nosso interesse é o de mostrar, no mesmo período recortado para esta pesquisa, o que se veiculava em termos de linguagem, ou melhor, de ensino da língua materna. Que inovações estavam sendo propostas naquele momento, especialmente pela profusão dos estudos lingüísticos e sua repercussão nos estudos de áreas relacionadas à alfabetização escolar – Sociologia, Psicologia e Pedagogia –, que pudessem redirecionar as práticas pedagógicas? Iniciamos a discussão ressaltando o viés lingüístico para o ensino da língua portuguesa e suas possibilidades de apropriação pelos professores alfabetizadores.

A partir de 1980, a possibilidade de tradução para a língua portuguesa de obras estrangeiras relacionadas à educação fomentou a produção acadêmica direcionada para o ensino e o aprendizado da língua materna. Colocava-se em pauta, pelos estudiosos da linguagem, da língua e da educação de modo geral, o debate sobre as concepções do ensino da língua e tudo o mais que dissesse respeito à linguagem. Nesse debate, emergiam questionamentos sobre os limites das concepções de linguagem, desde aquelas que a entendiam como expressão do pensamento ou como comunicação até as que defendiam um ensino de língua num viés interacionista. A prevalência do ensino de conteúdos gramaticais e o modo como se dava esse ensino em detrimento do ensino

da linguagem como algo vivo, real, moldável, também era tema de discussão. Temas como variedade lingüística e as relações de poder estabelecidas pela linguagem mereceram atenção e crítica no debate, especialmente porque tais temas engendraram (e engendram) uma visão de língua elitista e preconceituosa.<sup>13</sup>

A maioria desses estudos, apesar de direcionados para a área da linguagem, não discute especificamente o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, mas, ainda assim, dedicaremos este capítulo para a análise e a discussão de alguns aspectos desses estudos por entendermos que, subjacente a qualquer concepção de alfabetização, há uma concepção de linguagem e de língua. Se essa concepção não se encontra clara e transparente para o alfabetizador, ainda assim não significa que não exista e não seja perceptível para quem se dedica a estudar as práticas ou alguns aspectos do universo de ensino do alfabetizador.

Constitui, portanto, nosso objetivo neste capítulo buscar, na produção de estudiosos, as concepções e pressupostos teóricos que incitaram ou poderiam incitar um modo diferente de ensinar a leitura e a escrita em classes de alfabetização escolar. Nossa hipótese é a de que tais concepções e teorias já consubstanciavam os mesmos pressupostos que se quer atingir atualmente sob a denominação de letramento para o trabalho naquelas salas de aula.

## 2.1 CONCEPÇÕES SOBRE LINGUAGEM: OS MESMOS PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO

A Lingüística é a ciência que estuda a linguagem humana, tanto no seu funcionamento quanto na sua estrutura; tanto o texto oral quanto o escrito. Os estudos atuais e as ramificações hoje existentes na área deram-se a partir do curso de Lingüística Geral, de Ferdinand de Saussure, livro que foi organizado por seus alunos em 1916. Portanto, trata-se de uma ciência relativamente recente, mas que já se

---

<sup>13</sup> Nesta tese não assumiremos em todos os momentos a distinção entre língua e linguagem, embora não desconhecamos que para alguns teóricos os termos sejam distintos.



subdivide em áreas como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Fonologia, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, a Teoria dos Atos da Fala (Teoria da Enunciação), a Semântica, entre outras, cujo objeto, de modo geral, é o estudo e a compreensão da linguagem.

No Brasil, foi a partir do final da década de 1970 que os estudos linguísticos proliferaram e possibilitaram um novo modo de estudar e compreender a linguagem humana. Também foi a partir desse período que a Linguística começou a ser vista como disciplina nos cursos de formação em Letras. O modo de conceber a linguagem e o ensino da língua portuguesa levava, então, a posicionamentos contrários frente ao modo tradicional de se ensinar a língua escrita, centrado no aspecto gramatical.

Linguistas como Carlos Franchi, Carlos Alberto Faraco, Sírío Possenti, Ingedore Vilaça Koch, Mary Kato, José Luiz Fiorin, João Wanderley Geraldi, Percival Leme de Brito entre outros, embora se possam distinguir suas especificidades teórico-linguísticas, são autores que podem ser citados como aqueles que buscaram, pelos estudos linguísticos, de modo geral, dar outro direcionamento para o entendimento da linguagem e o ensino da língua no Brasil.

Concomitantemente, a perspectiva bakhtiniana de linguagem, sua teoria dialógica da enunciação e a semiótica faziam-se presentes no Brasil também a partir de 1970, e passaram a compor o referencial teórico de muitos linguistas e estudiosos da educação. O pensamento bakhtiniano colocava em evidência a presença de interlocutores ativos nos textos orais e escritos.

Podemos encontrar as concepções de alguns dos estudiosos mencionados, reunidos no livro *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística* (2003), de Xavier e Cortez. Ali, eles manifestam seu entendimento sobre língua e linguagem, as relações entre Linguística, sociedade, pensamento, cultura e educação, e seus desafios para o século XXI. Desse livro, apesar das importantes considerações e posições sobre a Linguística, sobretudo, para pensarmos a educação, registramos um dos posicionamentos dos linguistas, o de Faraco, justamente quando este trata do último tópico: os desafios da Linguística para o século XXI. A citação é longa, mas seu conteúdo referenda o destaque. Afirma o linguista:

(...) pelo menos dois itens deveriam estar na agenda dos desafios da lingüística para o século XXI, o primeiro é cultivar acirradamente a pluralidade teórica. Deixar que essa imensa diversidade frutifique; que essa imensa diversidade que os estudos lingüísticos agregam ou congregam, que essa diversidade teórica, essa pluralidade de objetos, objetivos e interesses, de concepções de ciência, de linguagem etc., realmente frutifique. E, em segundo lugar, acho que nós deveríamos fazer um esforço no sentido de ganhar espaço público. **Quer dizer, a impressão que se tem é que os estudos lingüísticos não conseguiram ainda pular o muro da academia. Ainda são discussões muito presas ao universo acadêmico, ao interior da academia. Então, a população em geral desconhece os nossos temas e as nossas maneiras de encará-los. E acho que esse seria um ponto interessante da agenda dos desafios da lingüística no Brasil, para o século XXI, particularmente, que é fazer ressoar a sua voz ou as suas vozes no espaço público,** de forma que a gente possa pôr em xeque e criticar, e estabelecer uma ação agonística com os outros discursos, que dizem tão soberanamente e com tanta certeza e com tanta arrogância a linguagem, as questões da linguagem no Brasil. (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 70, grifos nossos).

O destaque que fazemos, na voz de Faraco, é extremamente elucidativo e nos auxilia na argumentação que envidamos neste capítulo, pois toca na questão central de que os estudos na área da Lingüística circulam nos limites da academia e não chegam aos professores. Ao não chegar àqueles que “labutam na luta” de ensinar a língua materna escrita para crianças, vemos reduzidas as possibilidades de chegarem também os seus pressupostos para a elaboração de uma concepção de linguagem viva, interlocutiva, cambiante, de responsividade ativa. E, ao não ser (re)elaborada essa concepção, pensamos que as atividades escolares em sala de aula ficam prejudicadas, na medida em que também se reduzem as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos trazidos do seu meio, a sistematização destes e a apropriação dos novos conhecimentos acerca da vida humana.

Acreditamos que o conhecimento e o domínio dos estudos já desenvolvidos pelos lingüistas oferecem, especialmente para os professores de língua materna e alfabetização, uma importante contribuição para o ensino na medida em que a apropriação desses estudos possibilita um melhor entendimento das diversas situações que ocorrem em sala de aula, quando lidam com seu objeto de ensino. Compreender não só o que o aluno deixa de fazer, mas exatamente o que ele faz em termos de linguagem na escola, é um grande passo para que o professor domine melhor o seu processo de ensinar e o de seu aluno de aprender.

Dada à complexidade da linguagem, qualquer trabalho com ela não é algo fácil de realizar, especialmente seu ensino. No entanto, o conhecimento dos estudos realizados em Lingüística, assim como os conhecimentos produzidos por outras áreas como a Psicologia e a Sociologia e suas ramificações, a Psicolingüística e a Sociolingüística, são auxiliares não só para a compreensão dos fatos da linguagem – o ensino mesmo da língua – mas para a efetivação do fazer docente.

Geraldi, em 1985 – portanto, no mesmo período em que o tema letramento aparece no contexto educacional, conforme já apontamos no capítulo anterior –, abre um de seus artigos do livro *O texto na sala de aula* denominado “Concepções de linguagem e o ensino de Português” com a seguinte epígrafe, de autoria de Bakhtin: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (p. 41).

Essa citação de Geraldi dá mostras da perspectiva teórica assumida pelo autor sobre a concepção de linguagem que defende para o ensino de “português”: a interação social na perspectiva bakhtiniana, ou seja, o aspecto dialógico da linguagem. O autor discute as concepções de linguagem (p. 41-48) que estão circulando no meio educacional e toma três delas para descrever seus pressupostos e suas filiações teórico-lingüísticas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de “inter-ação”, interlocução.

Segundo o autor, a primeira concepção estaria vinculada à gramática tradicional, a segunda ao estruturalismo e ao transformacionalismo e a terceira à lingüística da enunciação. É no interior desta que o autor desenvolve sua defesa por acreditar “que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**.” (1985, p. 43, grifo do autor). E mais: compara a língua a um jogo que se joga em sociedade, cujas regras podem ser estabelecidas no decorrer desse jogo. Assevera que a língua só existe nesse jogo social.

Percebemos, então, que, de certo modo, Geraldi propõe a compreensão da linguagem sob determinada concepção e ensiná-la de modo que se garanta sua natureza: de interlocução social, em que os sujeitos agem e reagem conforme a situação concreta de interação em que se encontram; conforme a “solicitação” do próprio contexto de enunciação. Se concordamos com o autor, é preciso reconhecer que a alfabetização, área que legítima e institucionalmente insere a criança no mundo escolarizado da leitura e da escrita, é o primeiro momento para a organização das ações alfabetizadoras no ensino da língua materna naquela direção: a de interlocução.

Nesse sentido, as ações alfabetizadoras têm de ser organizadas considerando-se alguns aspectos. Um deles é que a entrada da criança no mundo da escrita escolarizada, na série inicial de alfabetização obrigatória, não significa que ela não tenha nenhum conhecimento sobre a escrita. É preciso lembrar que a sociedade em que a nossa criança vive é a das relações com os Outros, e a escrita é um meio de se relacionar. Outro aspecto diz respeito ao fato de que os números e as letras não passarão a ter uma organização diferente daquela que a criança via, conhecia, antes de entrar na escola. E ainda que a criança não tenha tido nenhum contato com a escrita, algo extremamente difícil de acontecer para os que vivem numa sociedade grafocêntrica, a escrita e a alfabetização estão presentes na sociedade, pois, assim como explicitam Bakhtin/Volochinov, a escrita como uma das modalidades da língua antecede-nos: há que se penetrar no curso de sua existência. E esse penetrar é a prova mais cabal de que o homem é a própria relação com outros homens, a palavra do Outro feito nossa, uma vez que a língua é um fato puramente histórico. (2004, p. 108-109)

Com isso, afirmamos que a escrita pode (e deve) ser ensinada como algo que se desenvolve em decorrência da organização humana – de suas relações sócio-culturais, de trabalho, de suas necessidades históricas. A escrita não é a cópia ou o retrato fiel das manifestações dos falantes; ao contrário, ela representa a fala. E como representação escrita, tem especificidades que o professor precisa conhecer para melhor ensiná-las. Enfim, como diz José Luiz Fiorin (2003, p. 72), “a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. É nesse sentido que nós temos que ver a língua. É claro que ela tem uma gramática, ela

tem um léxico, eu não estou negando isso, mas, para mim, o aspecto mais relevante a verificar é que a língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado. Uma língua é isso.”

Se a língua é a condensação das experiências humanas datadas no curso da história por uma comunidade, logo, diz respeito às relações sociais que se estabelecem nesse mesmo “tempo”. Percebemos a chamada de Fiorin para o espaço que o aspecto social ocupa em relação à linguagem, bem como a sua não-desconsideração das especificidades do código. Há a sugestão, também – justamente pelos termos de que se utiliza: **“É claro** que ela tem uma gramática, ela tem um léxico, **eu não estou negando isso (...)**” (grifos nossos) –, de que, para ele, como lingüista, a importância dos elementos constituintes das palavras, a organização frasal, enfim, as relações internas das palavras já eram evidentes. Seria preciso, então, apontar para a realidade da função social, viva e latente da linguagem entre os homens. No entanto, não atribuía uma nova denominação para evidenciar esse “outro” lado que seria necessário valorizar. Em síntese, o que defende Fiorin parece assemelhar-se aos princípios do letramento. Mas, para não correremos o risco de estarmos tratando de um discurso mais atual, voltemos um pouco mais no tempo para abordarmos a questão.

Sírio Possenti, no seu artigo “Gramática e política” (1985, p. 31-39), tece algumas reflexões sobre o tema e contribui para o debate na medida em que destaca a distinção entre três conceitos correntes de gramática. Cada um desses conceitos, no seu limite, faz referência a um “conjunto de regras lingüísticas”. A rigor, o que se pode apreender é que as concepções de gramática também encerram um posicionamento político, que se revela nas concepções de linguagem/língua. Essas concepções de linguagem promovem um ensino de língua materna correspondente ao posicionamento político assumido.

Assim, os três conceitos, “gramática como um conjunto de regras a serem seguidas”; “conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados realmente produzidos por falantes, regras que são utilizadas” e “conjunto de regras que um falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (p. 32), são condizentes com: 1) a visão de que o termo língua recobre apenas uma das variedades lingüísticas, a da

língua padrão; 2) a visão excludente em relação aos fenômenos, não tanto por só incluir partes, mas por incluí-las de certo modo apenas, em que língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato; que, embora não preconceituosa ou sem negar as variações, é higienizada, na medida em que estabelece prioridades em suas gramáticas; e 3) a visão de língua como o conjunto de variedades utilizadas por determinada comunidade, as quais, embora tenham formas diferentes entre si, pertencem a uma mesma língua (p. 32-33). De modo geral, pode-se dizer que cada manifestação de compreensão ou de embasamento segundo alguma dessas concepções remete a certos posicionamentos político-ideológicos frente à linguagem.

Esse modo de entender a linguagem e a gramática permite-nos alcançar a sala de aula em alfabetização e, conseqüentemente, o seu ensino. A discussão da gramática na perspectiva em que a aborda Possenti possibilita visualizar algumas práticas tradicionais em alfabetização – as metalingüísticas (tais como as atividades sobre número e gênero dos substantivos, partição silábica, ditados, cópias etc.) –, mas também determinados exercícios de desenvolvimento motor, ou mesmo certos métodos de ensino adotados nesse nível escolar, e refletir sobre o que, de fato, representam. Que concepção de língua e linguagem um ensino metalingüístico suscita? Os professores que adotam essa abordagem de ensino de língua em alfabetização estão cientes e convencidos de que há reflexos das concepções que embasam o seu ensino no aprendizado do aluno?

Poderíamos dizer que não havia, até então, reflexões a respeito dos modos de conceber a linguagem, a gramática e o ensino da língua em alfabetização, mas elas estavam sendo colocadas em pauta a partir da década de 1980 (se aceitarmos que os escolanovistas não contribuíram para refletirmos sobre a questão). Se chegaram ou não, ou como chegaram aos professores, é outro aspecto. Porém, o que não é possível negar são os muitos questionamentos motivados a partir daí, especialmente a tentativa de colocar o ensino da língua num patamar de responsabilidade política frente às classes que sofriam e sofrem a ausência de conhecimentos escolares, inclusive em alfabetização. Portanto, tratava-se de fomentar um ensino para além da própria escola ou da situação imediata. Percebe-se claramente que Possenti valorizava o sentido

político na discussão e aceitação da fala, das variações lingüísticas, do poder de inserção escolar de certas ideologias culturais e lingüísticas, logicamente, sem descartar as condições econômicas e históricas que compunham o contexto. Enfim, o autor defendia a atuação do sujeito no mundo social em práticas de leitura e de escrita. Uma atuação que levasse o aluno a posicionar-se. Podemos dizer, então, que o que Possenti defendia à época é a mesma causa que está presente nos discursos dos defensores do letramento atualmente: a inserção dos sujeitos nessas práticas sociais escritas.

Carlos Alberto Faraco (1985), na mesma coletânea supracitada, no artigo em que relaciona “As sete pragas do ensino de Português”, discorre sobre sua preocupação com o ensino da língua que, à época, ainda vigorava na sala de aula de língua portuguesa. O autor toma por base a dificuldade de escrita, leitura, compreensão e interpretação de textos de estudantes universitários, especialmente os de Letras, por acreditar que esses estudantes constituem o “topo de uma pirâmide”: como num efeito cascata, o ensino que recebem repercute no ensino de língua nas séries iniciais do Ensino Fundamental (o antigo Primeiro Grau) e, em especial, aqui no nosso caso, no processo de ensino em alfabetização. Faraco deixa explícita a sua oposição ao ensino tradicional de língua e esclarece sua posição “em favor de um ensino que resulte positivo, possível apenas se fundamentado na lingüística” (1985, p. 17). Portanto, um discurso muito coerente com o que defende atualmente.

As “pragas” a que se refere o autor abrangem: 1) a leitura não compreensiva, conseqüência do indiscutível valor mecânico desta, porém, em detrimento de uma leitura que consagre a compreensão e a criticidade do conteúdo; 2) os textos chatos – aqueles que não dizem nada aos alunos; 3) a tortura das redações, sob a mira de um processo rotineiro e demarcado de escrever; 4) a confusão no ensino da gramática, em que se ensina metalíngua pensando estar-se ensinando a língua; 5) a inutilidade de determinados conteúdos programáticos, que não aprimoram efetivamente o domínio da língua; 6) as estratégias inadequadas – memorização de regras de ortografia, listas enormes de plurais, femininos, diminutivos, afixos etc.; e 7) a Literatura como sinônimo de reconhecer e decorar biografias, sem textos de autores (p. 19-23).

As pragas, “certas atividades rotineiras que constituem a essência de um determinado tipo de ensino de português” (p. 17), nada mais são do que certa maneira de conceber a linguagem e o ensino da língua materna. Independente da série do ensino em questão, a realidade é que esse saber, essa compreensão, mostra-se e se caracteriza nos modos como os professores conduzem suas aulas e nos resultados decorrentes desse tipo de ensino. Como também lembra Faraco, não estamos sendo ingênuos de não considerarmos a globalidade dos problemas que afetam a educação e o contexto em que ela se insere, mas, ainda assim, naquele momento, o que denunciava o autor era “o fato de os professores desconhecerem totalmente os resultados dos estudos lingüísticos e suas inevitáveis conseqüências para o magistério da língua materna.” (p. 18). Essa denúncia é reiterada pelo autor, conforme vimos, em pleno século XXI (FARACO, 2003), de modo que, além de apontar, na década de 1980, o que outras áreas preocupadas com o ensino da língua já produziam e não se conhecia, mostra que, no século novo, os estudos lingüísticos ainda permanecem limitados ao *locus* onde são produzidos.

Do artigo de 1985, é possível depreender a importância que o autor atribui aos conhecimentos produzidos pela Lingüística, pela Psicolingüística e pela Sociolingüística no sentido de beneficiar o ensino da língua materna, em especial, o modo diferenciado de considerar a linguagem, os fatos da língua, os seus contextos enunciativos e a própria enunciação. Estes últimos são pontos que voltaremos a nos reportar em capítulo posterior.

Na proposta de reflexão do autor sobre a linguagem e o ensino da língua materna, continua este afirmando:

Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece de linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais. Talvez, nenhum outro trabalho didático esteja potencialmente tão bem fundamentado como o ensino de língua. Infelizmente, porém, os progressos da lingüística e das áreas interdisciplinares (a psicolingüística e a sociolingüística) não chegaram ainda às salas de aula. (FARACO, 1985, p. 18).

Esse reconhecimento de Faraco faz-nos levantar alguns questionamentos: atualmente, mais de vinte anos após o atestado pelo autor, os conhecimentos sobre



linguagem trazidos pela Lingüística e por outras áreas constituem os saberes dos professores alfabetizadores no seu ofício de ensinar a língua materna? Os professores alfabetizadores têm alguma consideração a fazer sobre esses estudos e sua relação na efetivação do ensino da língua em sala de aula? Se houver, que considerações seriam estas? Existiria alguma relação entre essas considerações e os pressupostos do letramento na concepção dos professores?

Ao levantarmos tais questionamentos, não estamos nos posicionando a favor indistintamente do conhecimento da Lingüística para a formação do professor, nem tampouco assumindo que a Lingüística é a ciência soberana para o conhecimento sobre a linguagem e está, portanto, isenta de críticas<sup>14</sup>. Nosso posicionamento é o de que a Lingüística, assim como outras ciências, traz elementos para pensarmos outro contexto para o ensino da língua materna em alfabetização, que o retire da artificialidade e da distância do seu aprendizado dos sujeitos reais e em situações reais de ocorrência. O importante, pensamos, é que o professor possa compreender o que embasa o seu saber e o seu fazer em alfabetização e, assim, ter cada vez mais clareza dos caminhos que quer seguir na sua atuação docente.

Por ora, é possível dizer que as afirmações de Faraco permitem-nos buscar elementos de análise para compreender se as “vozes” não só dos lingüistas e da Lingüística, mas outras vozes, de outras ciências que se ocupam dos estudos de linguagem, de aprendizagem e de desenvolvimento, ecoam atualmente entre os professores alfabetizadores. Caso consideremos que os discursos atuais em torno do letramento escolar são procedentes, no sentido de que só agora se discute a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita para a atuação em práticas sociais, é porque os conhecimentos produzidos pelas várias ciências, inclusive pela Lingüística, ainda não frutificaram entre os professores alfabetizadores. Contrário fosse, não se justificaria o discurso da necessidade de o ensino em alfabetização ter de pautar-se também pelos pressupostos do letramento: o letrar seria o próprio processo

---

<sup>14</sup> Ver, nesse sentido, a dissertação de mestrado de Fabiano P. Rodrigues, *Os conceitos de norma na lingüística e sua relação com o ensino de língua materna*. Referências completas ao final desta tese.

de alfabetizar. Entretanto, se isso não acontece, entendemos ser necessário identificar e analisar as causas para a “recusa” dos conhecimentos produzidos até então para o processo de ensino e de aprendizado em alfabetização.

Mary Kato, autora referida em citações de outros autores (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003) sobre a inauguração e a conceituação do termo ‘letramento’ no meio educacional brasileiro, parece ter sido preterida quando apresenta possibilidades para se pensar também a **alfabetização** como o aprendizado de um código não apenas nas suas relações internas mais amplas, mas também nas suas relações externas, no necessário aprendizado da norma padrão como importante para as manifestações em práticas sociais.

Soares (2003), à página 15 do livro cujo tema já foi analisado no capítulo anterior, *Letramento: um tema em três gêneros*, refere-se a Kleiman (1995), em nota de rodapé, para situar a referência desta à hipótese de que é Kato quem inaugura o termo ‘letramento’. À página 32, Magda Soares, também em nota de rodapé, cita o livro de Mary Kato intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, afirmando que o termo ‘letramento’ não é explicitamente definido pela autora, mas permeia o conteúdo da obra, e “foi, provavelmente, essa a primeira vez que a palavra letramento apareceu na língua portuguesa – 1986.” (SOARES, 2003, p. 33).

Do nosso ponto de vista, a não-definição do termo ‘letramento’ e a possibilidade de sua definição estar diluída no conteúdo do livro de Kato permite que façamos uma outra leitura. Nesse sentido, destacamos o primeiro parágrafo<sup>15</sup> da apresentação do livro da psicolinguísta, onde se pode ler:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, **tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.** (KATO, 1986, p. 07, grifos nossos).

---

<sup>15</sup> Soares (2003), na p. 32 de seu livro, menciona apenas o segundo parágrafo do livro de Kato, para trazer a citação que esta faz do termo ‘letramento’.

Como se pode verificar, a própria expressão “isto é” tem um efeito explicativo para o cidadão letrado: se a escola tem a função de introduzir a criança no mundo da escrita, desenvolvendo-a cognitivamente, tem seu papel também no desenvolvimento de atitudes frente à sociedade – portanto, trata-se daquilo que Magda Soares e outros vêm definindo como letramento. Entretanto, não há bases para se estabelecer que o entendimento de Kato, na citação, esteja na direção do letramento, desvinculado, enquanto objeto, da especificidade da alfabetização. Ainda assim, pensamos que a contribuição maior de Soares não esteja em dizer se Kato inaugura ou não o termo letramento no contexto educacional, ou ainda, por mais que nos seja caro, dizer se ela define ou não letramento com uma especificidade diferente da alfabetização, em virtude dos desdobramentos que isso tem. Sua riqueza está em nos fazer buscar a origem da discussão, isto é, fazer-nos retornar aos autores e não ficarmos nas citações das citações, até para construirmos uma outra leitura, a nossa leitura. E com ela, refletir sobre os discursos produzidos sobre o ensino da língua e a importância do entendimento do que seja a linguagem.

Embora possa se questionar a concepção de linguagem de Kato, possível de ser inferida também a partir da citação – uma concepção de linguagem como comunicação –, bem como a filiação teórica assumida, dado o modo como ela entende a relação sujeito, linguagem e sociedade – “cidadão **funcionalmente** letrado” –, pensamos que a autora precisa ser “lida” de forma datada. Além disso, há outras contribuições possibilitadas pelos estudos da Psicolinguística que auxiliam a compreensão da linguagem escrita no seu processo de ensino.

Ainda que possamos não concordar com essas concepções da autora, é possível identificar, na base da teoria funcionalista e de uma teoria de aquisição de linguagem, a intenção da comunicação pelo emissor dirigida a um receptor, e, esparsamente, é possível perceber algum diálogo mantido com outros lingüistas e/ou psicólogos. Por exemplo, ao referenciar os estudos de Luria, a autora diz que “na história do homem, vimos ainda que foi a necessidade de transmissão de conhecimentos coletivos que o levou a ‘inventar’ a forma escrita dissertativa (...). Portanto, **são as necessidades reais funcionais que levam o homem a escrever e a**

**procurar novas formas dentro dessa necessidade**” (1986, p. 106, grifos nossos). Ou ainda, quando faz relação aos diferentes dialetos e menciona Bryant e Bradley diz da necessidade de se levar em conta as pesquisas desses autores,

(...) cujos resultados mostram que a criança, na fase da alfabetização, não usa necessariamente a mesma estratégia para escrever e para ler. Constatou-se que ela usa a estratégia fonológica (escrever como se fala) apenas para escrever, mas não para ler. A estratégia, nessa atividade, é muito mais pautada em estratégias visuais inferenciais. Os autores mostram, por exemplo, que as crianças são capazes de ler palavras como *bycycle* e *picture*, embora não sejam capazes de reconhecê-las, o que mostra que a leitura e a escrita apóiam-se, nessa fase, em estratégias diferentes. (KATO, 1986, p. 122-123).

O posicionamento favorável da autora em relação ao atestado por Bryant e Bradley remete-nos à teoria de Bakhtin/Volochinov (2004), uma vez que o caráter semiótico da consciência, o reconhecimento de signos e não de meros sinais é propiciado pelas relações sociais, pois a linguagem é de natureza social. A autora está, de certo modo, chamando a atenção para esse aspecto da linguagem.

Em relação à diferença do dialeto da criança e do dialeto da escola, a autora diz que “desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescritiva pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual.” (p. 123). Novamente ponderamos que, se cabe alguma crítica a Kato pela terminologia de que se utiliza, consideremos o período em que ela escreve e atentemos para aquilo que ainda hoje é perceptível em muitas escolas e no modo de ensinar de professores alfabetizadores: o desconhecimento da discrepância e do prejuízo que há para o aprendizado quando **apenas** se ensina o dialeto escolar, buscando “substituir” o do aluno.

Vejamos a proposta que a autora apresenta, então, para o trabalho com a norma culta/padrão na escola:

O que proponho é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade. (KATO, 1986, p. 123).

Ainda que por outras formações teóricas, não cremos ser possível descartar essas contribuições de Kato para a alfabetização. Elas encerram um modo de conceber a linguagem, que, para além da utilização da palavra ‘letramento’ ou da discordância de sua concepção, propõe uma alfabetização que considere a oralidade e a língua escrita distintamente da concepção tradicional de ensino de língua.

Quando a autora aborda a escola e o desejo da instituição em incutir, a qualquer custo, a norma padrão lingüística para fazer cumprir seu papel social, “pois é para isso que ela existe”, suas reflexões permitem estabelecermos conexões com os estudos de Pécora (1992)<sup>16</sup>. Este autor, embora pesquisando em outro nível de ensino – analisa redações (períodos frasais) de vestibular e de universitários de Letras e de outros cursos, nas diversas séries do ensino superior, mas, sobretudo, de primeiro ano –, traz dados reveladores para a época em que estuda tais redações – 1978 a 1980. (p. 23). O resultado da análise realizada por Pécora é assim descrito pelo autor:

A maioria absoluta das redações (...) pautava sua reflexão por uma colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas. (...). Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores. Tratava-se de uma redução auto-anuladora da virtualidade de uma linguagem sempre permeável ao momento particular em que se manifesta, às individualidades em jogo, ao jogo das intenções e finalidades, à história que significa. Na verdade, tratava-se de uma reprodução, da entrega de cada um ao mesmo passado – de ninguém: reproduziam alguns poucos modelos, oficialescos e consagrados, com variações transparentes. Nesse caso, o erro mais grave, o problema maior, não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem, portanto, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, para constituir a própria experiência. Pessoas vindas dos lugares mais distantes entre si, de situações econômicas não tão distantes assim, chegavam para o vestibular na hora marcada, tomavam o lápis e a folha, e escreviam o esboço de um testamento em favor de uma mesma cartilha. (PÉCORA, 1992, p, 14-15).

Consideramos esse recorte, e muito mais do que há na abordagem do tema discutido por Pécora – problemas de redação –, um primor em termos de clareza, simplicidade e profundidade; uma contribuição ímpar para os estudos sobre a linguagem, escrita ou não, nos diferentes níveis de ensino. Também percebemos, ao

---

<sup>16</sup> A data aqui referida é a da quarta edição do livro. A primeira publicação é da década de 1980.

deslindar os diversos aspectos abordados pelo autor, a proximidade de seus pressupostos lingüísticos com uma proposta de linguagem baseada no princípio da interlocução. Sem dúvida, os estudos de Pécora remetem a reflexões sobre as concepções de ensino da língua escrita veiculadas na escola, sobre a função do aprendizado dessa língua para a atuação social e sobre os motivos que levam pessoas em adiantado nível de escolaridade deixar entrever, sem constrangimentos, os limites de sua formação desde a mais tenra idade escolar.

Entendemos que Pécora toca implicitamente num aspecto que ainda hoje está muito presente na nossa cultura social e escolar: o de perceber as dificuldades dos escreventes num outro nível, o da compreensão dos sentidos postos na escrita, para, somente depois de fortalecido esse aspecto, trabalhar, concomitantemente, a ortografia. Quando, pelos mais diversos motivos, pretende-se divulgar o nível de conhecimento e de apropriação da língua escrita e os sentidos produzidos por ela nos seus falantes/escreventes, toma-se como referência o que “se mostra” na superfície textual: os problemas ortográficos e os gramaticais. Sem dúvida, são os “defeitos” que mais saltam aos olhos daqueles que adotam uma concepção de aprendizado baseada na “higienização” da produção escrita, muito aos moldes do ensino tradicional da alfabetização, por exemplo, e que toma corpo nas relações na escola e em sociedade.

Assim, quando Pécora diz que “o problema maior, não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem, portanto, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, para constituir a própria experiência” (1992, p. 15), leva-nos à percepção de que o conteúdo ensinado na escola sobre língua não atinge a sua realidade de ocorrência. Pode-se dizer que o teor da tradição gramatical de ensino da língua é que se mostra. A escrita, e tudo o mais que envolve a sua produção, é inerte, parada, traduzindo-se em uma modalidade de linguagem distante de sujeitos reais, logo, vazia de sentido. Ao menos dos sentidos que entendemos serem os capazes de provocar a localização social dos homens, conforme a ampliação de sua compreensão da organização da sociedade em muitos dos seus aspectos.

Os interlocutores não aparecem na composição da sua individualidade. A constituição da singularidade de suas experiências está expressa no vazio de um discurso. Portanto, não ecoa porque não é dita. Um homem isolado de sua própria história nega a natureza social da escrita.

A imagem de linguagem e de homem sugerida por esta fala de Pécora, “pessoas vindas dos lugares mais distantes entre si, de situações econômicas não tão distantes assim, chegavam para o vestibular na hora marcada, tomavam o lápis e a folha, e escreviam o esboço de um testamento em favor de uma mesma cartilha”, é passiva, robotizada, sem sentido, sem prazer e sem vida. Relembra a forte imagem do “ninguém” a que Bakhtin (1988, p. 85) refere quando estuda e critica o discurso do pensamento estilístico tradicional: “como um discurso neutro da língua, como um discurso de ninguém, como simples possibilidade”; um discurso que se fecha em si.

Em outras palavras, aqueles sujeitos da pesquisa de Pécora usam a língua para falar dela mesma, retiram-na de sua função em sociedade.

Se, por um lado, podemos perceber a importância que se vai atribuindo à ciência lingüística<sup>17</sup> e à Psicolingüística, por outro, queremos trazer considerações de estudiosos de outras áreas, como é o caso de Eglê Franchi, pedagoga que atesta a necessidade dos professores não-especialistas em Lingüística conhecerem as descobertas dessa ciência.

No livro *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*, resultado da dissertação de mestrado de Franchi elaborada na década de 1980, a autora afirma que, ao desenvolver seu trabalho como professora de uma terceira série em um distrito próximo a Campinas, com crianças de famílias de baixa renda, já circulava na escola um pré-julgamento daqueles alunos: eram “(...) ‘selecionados’, acomodados ao insucesso escolar e marcados como alunos-problema” (1984, p. 03). Tratava-se de “(...) uma autêntica ‘classe de rebotalhos’, tão relegada pelos professores (a maioria dos alunos repetentes, que já havia passado por uma média de seis professores diferentes)” (p. 02). A professora via-se, assim, diante de um desafio e percebia que

---

<sup>17</sup> Não existe a preocupação em trazer para esta pesquisa a discussão a respeito da cientificidade ou não da Lingüística. Entretanto, no livro *Conversas com lingüistas* (XAVIER; CORTEZ, 2003) pode-se encontrar a visão de vários lingüistas sobre o assunto.

“impunha-se um longo período em que, para a linguagem, eu e os alunos nos tornássemos interlocutores reais uns dos outros. Sem espaço de interlocução, em condições de efetiva interação pessoal (mais que formal ou ‘institucional’), como pensar a linguagem?” (p. 02).

Entre muitos questionamentos e modos de encaminhamento de suas atividades escolares para atender a seus objetivos de, muito mais que ensinar aquelas crianças a ler, escrever e produzir redações, realmente oportunizar-lhes aprender e viver certos valores e aprender a norma (padrão) culta, a professora buscava atividades que emergissem da realidade das crianças, de seus afazeres, de suas famílias etc. Entretanto, não ficava só no conhecimento imediato, restrito ao que as crianças pudessem trazer: ampliava-o como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão da própria existência, incitando-as a buscar outra localização social. A valorização da oralidade, o reconhecimento dos diferentes dialetos, a referência às relações de poder que existem em torno do modo de falar e escrever, as diferentes linguagens, estavam presentes nas atividades que a professora preparava para os alunos.

Do nosso ponto de vista, cremos que a professora supriu sua primeira necessidade na busca de atingir seus objetivos, no sentido de que o modo como concebia a linguagem oportunizaria àquelas crianças conhecer o mundo para que se tornassem efetivamente parte dele, atuando, agindo, posicionando, vendo-se nele. E mais: entendia a linguagem como “mediadora para a construção dos sistemas de referência próprios às outras áreas do conhecimento humano. Limitar a capacidade do exercício da linguagem é limitar a capacidade desse trabalho individual e social: o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento, e sobretudo é uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica e transformadora” (FRANCHI, 1984, p. 47).

Embora a autora estivesse se referindo a crianças de terceira série, suas afirmações são cabíveis para qualquer série de ensino, ou área de conhecimento. Assim, questionamos: em que isso é diferente do letramento? Qual a novidade trazida que comporte “outro” encaminhamento para a alfabetização? Segundo a autora,



linguagem é ação, movimento, atuação social. Será que o conhecimento sobre as concepções dos professores não traria luz, ou novo direcionamento no modo de encarar e buscar soluções para os problemas que ainda encontramos em alfabetização: a precariedade do ensino nesse nível, que conduz a criança a “não atuar”, ou “atuar limitadamente” nas práticas sociais que exigem a leitura e a escrita?

Mas, como a professora chegou à conclusão de que a interlocução era necessária para acontecerem o ensino e o aprendizado com a repercussão que pretendia? Que vozes estavam presentes na sua concepção de linguagem? Com o que ou com quem se dava a dialogia evidenciada? Quem eram seus Outros?<sup>18</sup>

Em meio à análise crítica que a própria professora/autora fez das atividades que realizou com aquelas crianças, reconhecemos quem eram os interlocutores com quem dialogava e a auxiliavam a construir as possibilidades de ensino e de aprendizagem da criança:

(...) hoje percebo que a possibilidade de utilizar mesmo as técnicas simples de análise que utilizei e o apoio de uma bibliografia mesmo tão limitada me teriam evitado alguns enganos de decisão e a seleção mais adequada de algumas atividades e procedimentos. Posso avaliar melhor agora as deficiências de minha avaliação, para um diagnóstico mais instrutivo da situação da linguagem das crianças. Em termos gerais, ficam duas observações: a primeira, relativa à **necessidade de se colocarem os lingüistas ou os teóricos da linguagem também a serviço da formulação de técnicas simples e de utilização rápida e fácil para o uso do professor nas situações concretas, e não só para as pesquisas acadêmicas, levando em consideração sobretudo a necessidade de um diagnóstico quase imediato, em tempo de utilizar-se na prática escolar do dia-a-dia e de todo o dia. A segunda observação, a de que não se devem minimizar esses instrumentos de análise, porque a intuição não nos diz tudo; particularmente, não nos permite encontrar as razões mais internas ao próprio processo de redigir dos alunos, aspectos relativos à própria estruturação do texto, certamente relevantes para instruir e informar a seleção dos objetivos e estratégias no planejamento curricular.** (FRANCHI, 1984, p. 42-43, grifos nossos).

Assim como Franchi, outros educadores estiveram debatendo e reivindicando outro tipo de ensino para a língua, no período. Ana Luiza Bustamante Smolka, a seu

---

<sup>18</sup> A concepção de “outro” utilizada nesta tese segue os preceitos da teoria bakhtiniana, a qual compreende que toda constituição do sujeito, sua atividade mental, suas enunciações, provêm da interação social. Para Volochinov esse outro está no “nós”, na medida em que o centro organizador de toda enunciação é o contexto exterior, imediato ou mais amplo (2004, p. 117-121); “a personalidade que se exprime, por assim dizer do interior revela-se um produto total da inter-relação social”. Esse “nós” de Volochinov são as vozes sociais e históricas; as que dão significações concretas à linguagem, autenticadas por Bakhtin na teoria do romance (1988, p. 106).

turno, produziu em 1988, o livro *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, amparada em referenciais da Psicologia, da Lingüística e da Pedagogia, trazendo resultados da investigação que desenvolveu desde 1980 sobre a aquisição da escrita por crianças pré-escolares e de primeira série.

Muito apropriado e profundamente atual é o questionamento que a autora traz logo no início do livro: “Enquanto as autoridades se desgastam e as comissões se debatem em discussões sobre o ‘ensino da língua e da gramática’, sobre a alfabetização, a volta ao tradicional, a disciplina e a informática, o que acontece nas escolas com relação à alfabetização e quais as condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores?” (SMOLKA, 2001, p. 15). Mais do que uma pergunta, a autora faz uma provocação que nos leva a refletir sobre a inocuidade de muitas ações em educação, sejam elas político-governamentais ou não.

A questão colocada, e que direciona a análise que a autora faz no livro, distingue-se do nosso tema e problema de pesquisa. Mas, se quiséssemos aproveitar a inquietação de Smolka à época, trazendo-a para o contexto de nossa investigação, não nos afastaríamos muito do aspecto central de sua indagação. Poderíamos dizer, em relação às discussões atuais em alfabetização, que, enquanto políticas de governo e comissões especiais de educação se preocupam com discussões do tipo “analfabetismo e sua relação com o ensino da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização ou do letramento”, ou com “a aprendizagem da leitura e da escrita como domínio de técnica distintamente de sua utilização em práticas sociais cotidianas”, ou com “a utilização de letramento ou cultura escrita para designar um tipo de alfabetização”, ou, ainda, com a “querela de métodos (fônico ou não) amparados por estudos, sobretudo, censos estatísticos (e muito questionáveis do ponto de vista da interpretação de seus questionários)”, estamos muitas vezes negligenciando o que de fato acontece nas escolas. Como os professores entendem o processo de alfabetização? O que conhecem sobre as novas teorias e a sua contribuição para o ensino da língua materna e, conseqüentemente, para a facilitação do aprendizado do aluno? O que conhecem sobre a linguagem e o Outro; sobre o que conhecem as crianças a respeito da língua escrita; sobre como e para quê pensam ser necessário aprender a língua materna que é

ensinada na escola; sobre como e a partir de que concepção de linguagem ensina o professor a leitura e a escrita?

Pensamos que essas são questões que precisam ser formuladas para se discutir a respeito do que as crianças conseguem, ou não, fazer em alfabetização, inclusive analisando se o “letramento”, e sua consideração como algo novo no ensino, realmente contribuiria para uma melhor perspectiva sobre o ensino em alfabetização, obviamente sem desconsiderar os problemas econômicos e sociais brasileiros.

Smolka, pela via da Análise do Discurso francesa e da Teoria da Enunciação bakhtiniana, mostra e analisa o que é dito, por que é dito, quem diz, no discurso em sala de aula, sobre a “aquisição da leitura e da escrita”<sup>19</sup> naquele momento. Enfim, a autora destaca e escande as situações que possibilitam, viabilizam e produzem tais discursos em relação às práticas escolares efetivas de ensino do professor e de aprendizagem das crianças.

Consideramos reveladores os esclarecimentos da autora relativos aos encaminhamentos da pesquisa que desenvolvia. Ao buscar compreender as funções e as configurações que crianças pré-escolares (a princípio eram estes os sujeitos, depois a pesquisa incluiu também crianças de primeira série) conferiam à escrita, no trabalho com diversos materiais e recursos, percebeu que existia outro elemento que ela não havia considerado no processo de aquisição da escrita por essas crianças. Segundo Smolka, “de repente, evidenciavam-se claramente situações de privilégio, de dominação, de conveniências, de ignorância... e eu não havia considerado, no *design* inicial da pesquisa, o aspecto fundamental da interação social, ou melhor, das situações sociais, e mais ainda, dos movimentos de interlocução nestas situações.” (2001, p. 21). É pertinente esclarecer que, em decorrência dessas percepções, a autora precisou alterar o referencial teórico por ela adotado no início de sua pesquisa para aqueles já citados anteriormente.

Considerando-se que a perspectiva de linguagem adotada por Smolka era a de interação, podemos afirmar que as relações lingüísticas com o Outro, em um processo

---

<sup>19</sup> A expressão “aquisição da leitura e da escrita” é mantida para indicar a fidelidade ao texto da autora, ainda que esta não faça nenhuma referência a posicionamentos teóricos relativos ao termo “aquisição” tal qual o faz Roxane Rojo (1998, p. 07-12).

de interlocução, alteravam os sentidos e a compreensão das crianças sobre a linguagem muito mais do que qualquer recurso ou material que pudesse ser utilizado, ainda que não tivessem consciência disso. Preponderava um tipo de relação que permitia à criança até duvidar de algumas certezas sobre os saberes que os professores têm ou que estes lhes dizem que têm e as crianças acreditam.

Em relação ao processo de ensino, essa constatação permitiu que, após o período de observação em sala de aula, a autora chegasse a algumas conclusões sobre a tarefa de ensinar da professora regente e algumas “ilusões”<sup>20</sup> em que vivem os professores sobre o seu fazer, em decorrência do que lhes atribui a sociedade. Há muitos implícitos na tarefa de ensinar que, muitas vezes, limitam a consciência do professor sobre “sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais.” (2001, p. 32, grifos da autora).

Smolka faz distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. Na sua visão, a confusão entre esses elementos conduz a determinadas representações sociais sobre o papel e a função do professor. Assim se pronuncia a autora:

(...) fui percebendo, cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, *não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a “ilusão”. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas

---

<sup>20</sup> As “ilusões” dizem respeito às representações das crianças sobre a escola e o saber da professora em determinadas situações presenciadas em sala de aula, quais sejam: situação 1: A criança em diálogo com um adulto, ao ser questionada por este sobre “como vai a escola”, responde-lhe que “médio”, e não é o fato de não estar gostando da escola, mas sim porque “(...) já sei tudo o que a tia ensina. Então eu finjo que eu não sei para ela pensar que foi ela que me ensinou, e ficar contente.”; situação 2: Numa pré-escola a professora, em acordo com os alunos, resolve levar um geólogo para conversar com as crianças sobre “pedras”. As crianças, por voto, querem a visita; escrevem uma carta a ele (a professora é a escriba) e, no dia da visita, as perguntas formuladas por escrito são lidas e respondidas pelo geólogo. À pergunta de uma criança de seis anos para a professora para saber se a “tia” já sabia de tudo o que ele estava dizendo, a professora respondeu que algumas sim, mas a maioria estava aprendendo naquele momento. A consideração da criança é reveladora “Ah, era isso que eu queria saber: se professor já sabe tudo!” (SMOLKA, 2001, p. 30-31).

características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (SMOLKA, 2001, p. 31, grifos da autora).

Fazemos referência à distinção da autora por entendermos que se o professor consegue reconhecer-se no seu papel e função, ele poderá também avaliar seu conhecimento e sua prática em alfabetização. Isso significa dizer que o conhecimento do professor sobre a área em que atua, especialmente em relação à linguagem, conduz seu ensino para um patamar que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e que não entende o aluno como mero receptáculo do que se tem para ensinar.

Os estudos de Smolka demonstram a necessidade de se voltar às teorias e aos seus princípios norteadores de modo que se possa avaliar se correspondem ou não, se auxiliam ou não, a melhor compreender e atuar no processo de ensino da língua materna; a perceber se o que trazem de novo justifica, e em que medida o faz, a adesão aos seus pressupostos. Pensamos que estudos dessa natureza, de modo especial, orientam o professor na reflexão sobre o seu fazer e suas concepções, o que, sem dúvida, representa parte fundamental de todo o trabalho educativo e pedagógico.

Smolka, ao descrever algumas situações de ensino em que ficam evidentes os pressupostos de linguagem da professora e os implícitos que demonstra no seu fazer, destaca que ela foi formada dentro de “uma concepção de aprendizagem e de linguagem que é tida como pressuposta, faz parte do senso comum e por isso não é questionada” (p. 48). E que, sob outro ponto de vista de análise, também pode indicar “entre outras coisas, que o que está implícito nas práticas da professora são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.” (p. 49).

Em momento posterior, Smolka, ao retratar a escrita das crianças e a forma de entender essa escrita inicial pelo professor, afirma:

O problema (...) é que a alfabetização não implica, obviamente apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas, essa escrita precisa sempre ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2001, p. 69).

Fica evidente no estudo de Smolka que a dimensão social da escrita, a sua função, a relação com seu uso na interlocução não são contempladas no ensino daquela professora; logo, no que depende da escola, o aprendizado do aluno no momento de sua alfabetização restringe-se a um determinado tipo de saber, escolarmente esperado e que se distancia das práticas interlocutivas. No entanto, a pesquisa desenvolvida pela autora demonstra que uma nova forma de entender a linguagem, o ensino e o aprendizado da língua materna colocava a escrita e a leitura no contexto das práticas sociais, uma vez que o Outro se fazia presente na consideração de seu aprendizado.

À época, esse estudo ainda estava por se disseminar. Mas a pergunta que fica é: em que medida os professores apropriaram-se dos resultados das pesquisas de Smolka, e em que medida puderam, a partir deles, transformar a sua prática docente? Ou seja, que sentido fez o conhecimento deste trabalho ou o conhecimento produzido e disseminado em outras obras, inclusive as estudadas durante os cursos de formação de professores e/ou de formação continuada, visando a refletir sobre práticas em sala de aula?

Se tomarmos o que Cagliari diz no seu livro *Alfabetização e Lingüística* no ano de 1997, quando da décima edição da publicação, as questões que colocamos ainda estão sem respostas. Na defesa dos pressupostos lingüísticos para compreender o que ocorre no processo de alfabetização, especificamente, o autor dedica o tópico inicial do livro para esclarecer seu pensamento a respeito da “Lingüística e o ensino do Português”, seguido de tópicos organizados sobre “A fala”, “A escrita” e a “A leitura”. É possível afirmar que esta é uma demonstração de que o conhecimento sobre esses temas é fundamental para alunos de magistério, acadêmicos de Letras e de Pedagogia, professores, enfim, para todos aqueles que se preocupam com a Educação. Esses

estudantes e profissionais não podem prescindir do conhecimento mais aprofundado sobre a atualidade dos estudos lingüísticos desenvolvidos para a área de ensino da língua materna. Para o autor:

A Lingüística (...) teve um desenvolvimento extraordinário nas últimas décadas, que não foi acompanhado pela grande maioria dos professores de Português de nossas escolas de formação, vivendo à sombra dos grandes mestres do passado. Na verdade, a evolução rápida e profunda por que passou a Lingüística moderna deixou muitos professores perplexos, não só diante do trabalho que vinham desenvolvendo ao longo dos muitos anos no próprio Magistério, como também pelo fato de verem seus grandes mestres criticados, ou mesmo contestados em questões fundamentais. Alguns professores foram ao encontro das novas idéias da Lingüística e, na medida do próprio bom-senso, tentaram melhorar profissionalmente suas atividades docentes. Muitos se fecharam e simplesmente ignoraram a Lingüística, rotulando-a de ‘fogo de palha’. (CAGLIARI, 1997, p. 40).

Assim como outros autores já citados neste texto, Cagliari coloca a incompreensão com que muitos professores trataram a Lingüística e parece revelar, na postura que assume, a necessidade de explicitar alguns posicionamentos indevidos sobre a recente ciência, que acabaram por mais prejudicar do que auxiliar no ensino da língua materna. Por exemplo, menciona o fato de que a Teoria da Comunicação foi “mal-entendida”, “mal-assimilada”, nos cursos de formação (Letras), cujas idéias da Teoria levaram a “conseqüências desastrosas” (p. 40).

O destaque desta obra de Cagliari mostra-nos que a linguagem, na Teoria da Comunicação, parece abordar, em certa medida, o que Geraldini já mencionara no início da década de 1980 com base na teoria bakhtiniana: a questão da interlocução.

Denuncia Cagliari que, conforme a interpretação que se dê, independente de quais sejam as teorias, alguns equívocos podem se apresentar. Segundo o autor, foi o caso também da teoria desenvolvida por Chomsky, a Ge(ne)rativa Transformacional<sup>21</sup>, que, apesar de reconhecida a importância dos seus estudos, na prática,

Muitos professores atribuíram os fracassos da escola mais recentes à intromissão da Lingüística nas salas de aula. A Lingüística tem por objetivo o estudo da linguagem e por

---

<sup>21</sup> A gramática ge(ne)rativa é uma teoria desenvolvida pelo lingüista americano Noam Chomsky, entre 1960 e 1965, em que a linguagem, específica da raça humana, está relacionada à existência de estruturas universais inatas (tal como a relação sujeito/predicado) que tornam possível a aprendizagem pela criança dos sistemas particulares que são as línguas. O contexto lingüístico ativa essas estruturas inerentes à espécie, que subentendem o funcionamento da linguagem.

consequente não é por si só um método de ensino. Por exemplo, a teoria chomskiana representa, sem dúvida, um enorme avanço nos estudos da linguagem, mas não foi feita para ensinar português nas escolas, assim como a Informática é uma teoria a respeito da função comunicativa da linguagem e também não é um método de ensino do português. O conhecimento dessas teorias deve fazer parte indispensável da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza, mas não é uma metodologia de ensino. **As pessoas que foram aplicando as últimas novidades da Lingüística, sem adequá-las ao ensino procederam de maneira irresponsável e leviana.** (CAGLIARI, 1997, p. 41, grifos nossos).

As palavras destacadas na citação a Cagliari, se, por um lado, dizem respeito ao cuidado que deve ser tomado em relação à transposição mecânica para o ensino dos conhecimentos produzidos pela Lingüística, por outro, deixam em aberto quem seriam as “pessoas” que fazem isso levianamente. Uma resposta apressada poderia comprometer apenas os professores, já que eles são os responsáveis diretos pelo ensino em sala de aula, mas questionamos se não haveria outras pessoas ou mesmo outros segmentos interessados apenas em divulgar um novo discurso, ou o mais recente conhecimento produzido, inclusive mercadologicamente. Estes outros segmentos, sem critérios, podem também cometer equívocos e direcionar como conteúdo de aula para o aluno o que se destina à formação do professor, ou seja, aquilo que visa a provocar reflexões e a melhor dirigir seu fazer e seu saber em sala de aula. De qualquer modo, é preciso que haja lucidez, independente de quem sejam as “pessoas”, para tomarem os avanços produzidos na área como contribuição para a reflexão sobre a linguagem<sup>22</sup>. Reforça-se o fato de que a Lingüística não é a linguagem; é, antes, uma forma de tentar entendê-la não só no seu funcionamento, mas também na sua realização.

Para entender a preocupação decorrente dos estudos lingüísticos em relação à realização da linguagem, torna-se imprescindível que esta seja tomada como processo interlocutivo, em que a enunciação e o contexto enunciativo expressam com mais singularidade o momento irrepetível da comunicação, no sentido da situação interacional.

---

<sup>22</sup> Durante o curso que ministramos, as considerações de Cagliari em relação à Lingüística – de ser tomada como método de ensino em sala de aula – também ocorreram em relação à compreensão que os professores tiveram do método de investigação de Emília Ferreiro, tomando-o como um método para a sala de aula.



Essa irrepetibilidade é a demonstração objetiva de que a linguagem, no seu acontecimento, é única, viva, cambiável e se molda conforme o fim a que se destina ou a quem pretende atingir. E esse é um processo de interlocução – portanto, interacional. Um ensino em alfabetização nessa direção privilegiará o ensino da língua materna como acontecimento dialógico, que ocorre nas relações sociais; e provoca ações e reações ativas entre pessoas. Entretanto, não basta apenas ensinar aos alunos que a língua tem essa dimensão social, essa característica dialógica, mas ensiná-la neste contexto de dialogia, mostrar como a linguagem “acontece” na própria interação professor-aluno. De nada vale considerar-se ou dizer que a língua é viva, que a linguagem se faz e refaz constantemente nos atos de fala, se, no momento de seu ensino, privilegia-se o que há de estático nela, o que nela há de normativo, repetível, separada de seus contextos enunciativos. Desse modo, privilegia-se sua descrição e não a interação por meio dela.

A preocupação, por exemplo, com um ensino da leitura e da escrita baseado no texto e não em palavras soltas e com sentidos artificiais, estes últimos exemplos típicos da maciça maioria dos textos de cartilhas, mostra-nos que certos temas dos estudos lingüísticos, como as discussões sobre texto, sobre textualidade, sobre as relações entre linguagem escrita e oralidade e sobre interlocução penetraram a área da alfabetização. Se resultaram em mudanças efetivas no ensino da língua, esta é outra questão, que não pode ser analisada apenas da perspectiva do ensino da língua. Isso seria um reducionismo. Mas, não se pode negar que houve, sim, um movimento para o ensino da linguagem em alfabetização ser diferente do tradicionalmente adotado, o do “ba-bé-bi-bó-bu” presente nas cartilhas.

Um trabalho desenvolvido nessa direção é o de Gladis Massini-Cagliari, que, em 2001, lança o livro *O texto na alfabetização: coesão e coerência*, como volume da Coleção Idéias sobre Linguagem. O livro é resultado do trabalho desenvolvido pela autora com professoras alfabetizadoras, cobrindo o período de 1991 a 1993, em que, embasada na Lingüística Textual, analisa a coesão e a coerência tanto em textos da cartilha utilizada na sala de aula como em textos espontâneos de crianças em fase de alfabetização. Os dois primeiros capítulos são dedicados à revisão bibliográfica dos

pressupostos teóricos de linguagem, texto, Lingüística, Lingüística Textual, coerência e coesão, assumidos pela autora. Nos dois capítulos seguintes, Massini-Cagliari trabalha especificamente a produção e a análise de textos em alfabetização e, como se pode verificar, discorre sobre os aspectos e características da progressão temática que conferem textualidade – coesão e coerência – aos textos.

A definição de texto apontada no capítulo dois pela autora demarca sua posição em relação à concepção de linguagem e ao que o texto escrito representa em relação à fala. O fato de entender texto – apoiando-se em Koch e Travaglia – como “(...) unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 36) permite-nos concluir que a concepção de linguagem que embasa a sua concepção de texto é a da interlocução. Segundo esse modo de entendimento, os usuários interagem nas diferentes situações sociais e adotam um repertório comum, no sentido de que isso é uma condição para que possa ocorrer, de fato, a situação comunicativa.

Essa postura conduz a autora, em momentos posteriores, a afirmar que o papel da escola não é o de ensinar o que é um texto coeso e coerente na língua oral, pois isso a criança já sabe. A função da instituição escolar é mostrar as diferenças existentes entre o texto escrito e o falado, uma vez que algumas características intrínsecas dessas diferenças afetam a escrita e a fala na construção da coerência e, acrescentamos, da coesão (2001, p. 84).

Uma perspectiva interlocutiva de linguagem escrita supõe, além de outros elementos, a presença do Outro (que não quer dizer presença física), o motivo do conteúdo e da forma comunicativa adotada por qualquer falante/escrevente. Este, segundo Massini-Cagliari, é o grande elemento dificultador na produção de textos pelas crianças e no grau de coerência alcançado pelos textos infantis: saber que se escreve para um Outro, ou mesmo compreender que a escrita escolar, como toda linguagem, é dialógica (Ibid., p. 84).

No mesmo sentido que Massini-Cagliari, o texto de Luiz Percival Leme de Brito<sup>23</sup>, “Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares”, que faz parte da coletânea organizada por Geraldi (1985), discute essa última questão que incomoda a autora: a questão da interlocução. Como é possível identificar na própria obra – o texto de Brito foi publicado originalmente em 1983 –, em período anterior ao de Massini-Cagliari, o autor questionava: “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” (1985, p. 109). Embora abordando aspectos relativos à produção escolar escrita – redações – de alunos de outros níveis de ensino e não especificamente de alfabetização, o problema da interlocução é visível também nesse contexto. Isso denota a preocupação com uma concepção de linguagem que buscava rechaçar a mecanicidade presente nos modos de compreender e ensinar a língua escrita na escola.

Ainda que Brito conceba a escola como grande interlocutora do estudante, pois entende que “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo”; que “a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor”, reconhece que esta relação não é mecânica (1985, p. 110). E, como veremos a seguir, dependendo do tipo de interlocução que se estabeleça, pode até ser prejudicial. Isto é, depende da concepção com que se trabalha a língua na escola.

Brito aponta que “o interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis com este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.” (1985, p. 111). Entretanto, a identificação desse interlocutor na forma escrita também é possível, mesmo que se apresentando de outro modo: “ele [o interlocutor] pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como um jornal; pode ser virtual, como na ficção literária.” (1985, p. 111).

---

<sup>23</sup> Há algumas produções bibliográficas que assinalam o nome deste autor com apenas um “T” – Brito – (O texto na sala de aula) e outras com dois “Ts” – Britto – (Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade). Por isso há variações na escrita das referências às citações que fazemos do autor.

O fato de assim conceber a interlocução escrita, faz com que o autor surpreenda-se com o tratamento que a linguagem recebe na escola. Segundo ele, “é curioso, neste sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem [*sic*] na questão da interlocução ou falem da ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala”. E, referenciando a dissertação de mestrado de Pécora<sup>24</sup>, Brito continua: “É baseando-se nesta ausência de interlocutor que Pécora procura explicar certos tipos de problemas das redações escolares, como a incompletude de orações. De acordo com o autor, ‘em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção de escrita pode apresentar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto’.” (p. 111).

Se a ausência de um interlocutor, para Pécora, assim como para Massini-Cagliari, configurava-se em uma das sérias dificuldades de escrita dos alunos, Brito (1985) opõe-se a esse pressuposto, argumentando: “O que me parece é que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente, *a forte presença de sua imagem* que representa a dificuldade.” (p. 111, grifos do autor).

A afirmação de Brito revela a interferência importante que a escola produz na “imagem” criada pelo estudante do sentido de língua, determinando-a, inclusive. Ao contrário do que se poderia pensar, as redações produzidas para o professor, interlocutor privilegiado quando não se tem outro claramente definido, contém aquilo que se imagina que o professor vá gostar de ler, segundo a imagem que se cria do gosto e da visão de língua do professor. Na verdade, para Brito, o professor é a figura estereotipada, que guarda por trás de si a escola e o que ela representa: relações de poder, de autoridade, de superioridade que lhe são próprias como instituição (p. 112). É essa condição da escola que nivela e estrutura a produção lingüística dos “alunos-redatores”.

---

<sup>24</sup> Refere-se à dissertação de mestrado de Antonio Alcir Pécora, *Problemas de redação na Universidade*, que ao final desta tese encontra-se referida como livro.

A tese de Britto também se localiza muito próxima das questões que permeiam o entendimento de linguagem reclamado pelos que atualmente defendem o letramento. Seu trabalho é outra demonstração de que já havia uma luta posta por educadores: a de que o ensino da língua necessitava de um encaminhamento que abordasse a linguagem como acontecimento nas e das relações sociais. O autor, ao falar sobre a produção escrita de textos em sala de aula, concluía que “a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.” (1985, p. 118-119).

Esse texto e os demais presentes na coletânea *O texto na sala de aula*, na qual se encontram reunidos vários artigos que não eram inéditos, pois já haviam sido publicados ou foram veiculados em encontros e seminários sobre língua, dá mais evidências do que vimos afirmando. A constante republicação de artigos que versam sobre o entendimento da linguagem numa perspectiva interlocutiva constitui-se em mais um elemento para justificarmos nossa afirmação de que o que hoje se coloca como objeto do letramento já era, na época de produção desses artigos, tema recorrente das discussões sobre concepções de linguagem e sua influência no processo de ensino e aprendizado da língua materna. Cabe explicitar, portanto, o que concorre para que se produza hoje o discurso do letramento para abordar as mesmas questões. Compreender por que a recorrência das discussões não foi suficiente para engendrar uma outra prática alfabetizadora em relação ao ensino da língua.

Luiz Carlos Cagliari, em seu livro *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu* (1998), continua a defender a mesma perspectiva de ensino de linguagem e as atividades em alfabetização com textos. Na verdade, vemos essa obra como uma retomada mais minuciosa de alguns tópicos do seu livro *Alfabetização e Linguística* (1997), abordado anteriormente. O próprio título de 1998 já remete à questão dos métodos comumente utilizados em alfabetização, e se pode antecipar que o desejo do autor é, mais do que desmistificar a dificuldade de o professor alfabetizar ou de o aluno aprender por causa de falhas dos métodos, questionar a utilização de determinado método. O que discute o

autor nessa obra, ao longo das diversas seções das partes 1 e 2, é justamente a existência, para ele, de apenas dois métodos: um baseado no ensino e outro na aprendizagem.

Cagliari (1998), no capítulo intitulado “O ensino e a aprendizagem: os dois métodos”, em que se dedica a explicitar sua tese sobre os métodos, assevera que “(...) na prática, esses métodos dependem muito mais da concepção de linguagem que as pessoas têm: professor e aluno, quem ensina e quem aprende.” (p. 41). Para o autor, a importância da linguagem na alfabetização é fundamental, ao ponto de tudo girar em torno dela; “por isso, dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente.” (p. 41)

Cagliari esclarece que uma prática escolar baseada no método de ensino volta-se para o processo de ensino: o professor toma a criança como “marco zero” em aprendizado e faz sua programação de ensino de modo que todos possam perceber que o professor “começou de modo igual com todos os alunos”, isto é, que deu chances iguais para todos (1998, p. 42-43). O método da aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se por voltar-se para o processo de aprendizagem e trabalha na perspectiva de que a criança é um ser racional e, desde que nasce, “vai juntando” conhecimentos que a acompanham ao entrar na escola (p. 52).

Cagliari, ao explicitar que cada um dos métodos revela concepções distintas de linguagem, define as seguintes concepções que se apresentam no método baseado no ensino, e assume, sem dúvida, uma postura de crítica em relação a tais concepções. Uma delas é a que está presente nas cartilhas: a concepção de que a linguagem é algo que precisa ser corrigido, uma vez que “toda cartilha (...) baseia-se exclusivamente no método de ensino. Mesmo atividades que devem ser feitas pelos alunos, devem seguir um modelo prévio transmitido como ensino (...). O aluno procura sempre responder, com o que faz, de acordo com as expectativas do autor da cartilha ou do professor ‘que passa a lição’, e deixa o aluno numa situação de impasse, pois tem que decidir entre o

certo e o errado.” (p. 41). Outra concepção diz respeito aos métodos fônicos, cujo entendimento é o de que uma pessoa pode “falar melhor” na medida em que consegue monitorar os sons que pronuncia, uma vez que se “considera que uma criança, aprendendo a reconhecer e analisar os sons da fala, passa a usar o sistema alfabético de escrita de maneira melhor.” (p. 42). E uma terceira concepção defende que a função mais importante da linguagem é a comunicação, contrariamente ao que atestam muitos lingüistas. Segundo o autor, estes estão cada vez mais convencidos de que a comunicação não é a função mais importante e nem a mais usada; serve, muitas vezes, para a reversão e a manipulação de idéias, embora Cagliari não negue que a comunicação exerça uma importante função na linguagem.

No tocante ao método da aprendizagem, o fonólogo afirma que a concepção de linguagem presente em práticas de alfabetização baseadas nesse método é aquela que a concebe como sendo “**expressão do pensamento**; o falante a usa de maneira intencional para **interagir** com os outros. Assim a comunicação é apenas um aspecto desse processo.” (1998, p. 52, grifos nossos).

Apesar de essa concepção de linguagem estar entre aquelas criticadas por Geraldi (1985), apresentadas neste capítulo, é possível dizer que a interpretação de Cagliari sobre as concepções presentes nas práticas de sala de aula em alfabetização representa uma visão distanciada de um modelo artificial e irreal de linguagem. É, portanto, mais próxima da concepção de linguagem que assumimos neste trabalho, a qual, embora dispense a denominação ‘letramento’, tem, na sua base, a mesma concepção de linguagem presente neste.

Ao lado da crítica de Geraldi (1985), em que o autor demonstra o reducionismo da linguagem quando esta é concebida como “expressão do pensamento”, podemos acrescentar outra crítica em relação à mesma concepção: quando se afirma que a linguagem é a expressão do pensamento, incorre-se num equívoco, pois, muitas vezes, no momento de realização da linguagem, é justamente o inverso do que se expressa o que se quer dizer – o caso da ironia, por exemplo. Revela-se, desse modo, que a compreensão dos contextos envolvidos no momento da enunciação, ou do que envolve o enunciado, é conhecimento preponderante para atuar

com o ensino da língua materna e rever as concepções de linguagem que, apesar de não conscientes e/ou explicitadas, compõem o “pano de fundo” das aulas de alfabetização.

O contexto a que nos referimos tem um sentido mais amplo do que o que comumente é entendido pelo termo<sup>25</sup>. Para definir ‘contexto’, neste trabalho, estamos assumindo a perspectiva de “tema” desenvolvida por Bakhtin/Volochinov (2004). Segundo os autores,

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. (...) o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. (...) O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é *uma reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 128-129, grifos do autor).

Se dirigirmos esses conhecimentos para o ensino da língua materna em alfabetização, torna-se fundamental o papel do professor para direcionar a atenção da criança também para os elementos constitutivos da linguagem que não lhe são imediatamente perceptíveis, mas que vão lhe auxiliar no processo de compreensão do funcionamento da linguagem e da apropriação da língua escrita, especialmente porque compõem o contexto em que ocorrem.

Na mesma perspectiva em que destacamos os autores anteriormente mencionados, referenciamos outro trabalho desenvolvido por Sírío Possenti, quando este escreve *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996). A referência em relação ao autor é aqui retomada na medida em que parte desse livro aborda alguns princípios indispensáveis para que o ensino da língua materna seja bem-sucedido (p. 10). Portanto, trata-se de princípios imprescindíveis para o conhecimento dos professores de língua portuguesa, e para os professores alfabetizadores também.

---

<sup>25</sup> Especificamente sobre o tema, na perspectiva bakhtiniana, em alfabetização, pode-se ler o artigo “Alfabetização e letramento: para além da análise dos elementos textuais”, de Castro e Brotto (2006). As referências completas estão ao final desta tese.



Para melhor esclarecer a razão da retomada, essa obra de Possenti é a reunião, em um único livro, de dois artigos já publicados e desenvolvidos várias vezes pelo autor em palestras e seminários. O autor, apesar da ciência de que se trata de “coisas velhas, óbvias, elementares”, declara: “[sinto-me] à vontade para publicá-las apenas porque percebo, quando falo sobre esses temas [linguagem, gramática, textos, ensino de português], que, para muitas pessoas, o que aqui se poderá ler é, ao mesmo tempo, de alguma forma, novo e, além disso, de interesse.” (1996, p. 11).

Assim, destacamos aqui apenas uma das partes, pois a outra já foi abordada quando da apresentação de seu texto sobre “Gramática e política” constante no livro de Geraldi (1985). Esclarecemos que ao tratarmos da parte mencionada, não nos deteremos nos princípios destacados pelo autor, mas nos reportaremos à contribuição que esses princípios oferecem para a argumentação do que defendemos neste capítulo.

Possenti (1996) chama a atenção, na introdução à primeira parte (em que as dez teses básicas são apresentadas), para a questão da necessidade de os “saberes técnicos” serem preteridos em relação ao conhecimento e à reflexão sobre a linguagem. Diz o autor sobre tais princípios:

Não se trata de aumentar o conhecimento técnico de ninguém a respeito do português. Trata-se de um conjunto de princípios, um tanto díspares entre si (as tarefas de ensino exigem que se compatibilizem conhecimentos díspares), destinado mais a provocar reflexão do que a aumentar o estoque de saberes. Tenho a convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha (pelo menos da mesma forma) para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dos saberes acumulados talvez resulte em benefícios maiores (...). Inclusive porque, a rigor, sem estas atitudes, sequer seria possível um conhecimento de tipo científico, isto é, um aumento de saber técnico, quando se trata de linguagem. É que este conhecimento também exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito. (POSSENTI, 1996, p. 15).

Não há como negar a relevância da consideração que faz Possenti. Sabemos, no entanto, que é do ofício do professor alfabetizador, dominar alguns conhecimentos específicos para o ensino da língua que têm a ver com o domínio de saberes técnicos. (os aspectos fonéticos e fonológicos, as relações intrínsecas das letras e palavras, o domínio dos sinais diacríticos do sistema, os aspectos gramaticais do texto). Mas,

também entendemos que estes saberes técnicos não devem suplantam a função interlocutiva da linguagem, a forma interacional da relação humana.

Acreditamos que é da relação estabelecida entre esses tipos de saberes, técnicos e científicos da língua (teoria-prática; gramática-linguagem), que resulta a reflexão necessária sobre a língua. São reflexões que conduzem, cremos, a uma postura diferenciada frente ao ensino da língua materna.

Assim, não é que o professor não deva ter conhecimentos técnicos, mas importa é saber como ele se utiliza desse domínio, como ele lida com esse domínio técnico na sua relação de ensino: abstratamente ou não.

Como bem o diz Possenti, a despeito dos convites que pesquisadores recebem para falar sobre um programa de ensino de língua que funcione, sobre a ânsia de professores e/ou equipe pedagógica por propostas práticas dos especialistas que produzam o efeito esperado, o que ocorre é que,

Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessária uma revolução. **No caso específico do ensino do português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)** (POSSENTI, 1996, p. 16, grifos nossos).

Com relação ao que destacamos de Possenti, queremos tecer algumas considerações. Se a mudança na concepção de língua e do ensino da língua é um caminho a ser trilhado para que o ensino da língua portuguesa se processe com qualidade tanto no seu ensino quanto no seu aprendizado, este é um primeiro aspecto. No entanto, conforme aponta o próprio autor, é necessário que esse novo modo de conceber a língua e seu ensino não esteja apenas no discurso; é necessário que o professor tenha convicção de que o novo caminho é eficaz. E como se faz isso? De onde vem essa convicção? Mesmo que haja muitas possibilidades de resposta, do nosso ponto de vista, destacamos apenas dois aspectos que se interpenetram numa só resposta: uma atitude de responsabilidade em relação ao ensino é um deles, que se realiza tendo alguém no horizonte. Logo, esse Outro é o segundo “aspecto”. O modo como considero esse Outro não apenas da aprendizagem, mas da relação humana.

Especialmente se associarmos a isso o fato de que o que somos vem muito mais guiado pelo que só o Outro consegue ver em mim.

O professor, no caso, que tem o excedente de visão<sup>26</sup> do aluno, pode perceber os conhecimentos e as capacidades que o aluno mesmo não pode. É nesse sentido que pensamos que uma concepção de língua e de ensino da língua pode render um bom aprendizado, e, do mesmo modo, uma clara concepção de linguagem. Isso porque essas concepções, uma vez orientadas para o social, para o Outro, constituem uma visão de homem e de sociedade; contribuem para manter ou buscar superar determinada ordem social. Pensamos que é para isso que a alfabetização e a escolarização, num sentido bem amplo, em última análise, têm de existir.

Não pode ser produtivo o desenvolvimento de um trabalho em que não se acredita, e isso, talvez, seja um forte motivo para o professor estar sempre à procura de “propostas que funcionem”. Acreditar, porém, exige um esforço contínuo, cada vez mais profundo, de análise, de auto-avaliação e de avaliação de posturas políticas e de posicionamentos teórico-metodológicos que pretendam apreender sentidos os mais próximos possíveis da realidade que a linguagem encerra.

Do mesmo modo, não se pode esquecer o papel da escola frente ao ensino da linguagem. E falar sobre isso, atualmente, é buscar, entre tantas outras funções que foram sendo atribuídas à escola, o seu compromisso em ensinar o português padrão, a variedade socialmente valorizada, ou talvez mais exatamente, como o diz Possenti, “criar as condições para que ele seja aprendido”, ou seja, tratar “da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura” (1996, p. 17). Entretanto, assim como o autor, acreditamos que, “para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: *que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança* (na

---

<sup>26</sup> Estamos adotando aqui o conceito de exotopia de Bakhtin: a distância que favorece uma melhor apreensão dos sentidos. O autor, para falar da compreensão da cultura do Outro, diz que: “A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação aquilo que ele pretende compreender de forma criadora. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*.” (2003, p. 366 – grifos do autor)

verdade, um ser humano de maneira geral).” (p. 21, grifos do autor). E, prosseguindo nas suas reflexões, o autor manifesta-se mais adiante, especialmente quando fala sobre o aprendizado oral da língua:

(...) o trabalho dos adultos e das crianças é contínuo e, às vezes, difícil, principalmente, é constante. Ou mais fundamental ainda – é uma atividade significativa. Esta parece ser a questão principal e crucial. Qualquer que seja a teoria que adotemos sobre o que seja uma criança (...) quer sejamos inatistas, interacionistas ou comportamentalistas, com todas as variações que esses rótulos permitem, de qualquer forma temos que reconhecer que os adultos não propõem exercícios de linguagem às crianças na vida cotidiana. (POSSENTI, 1996, p. 47).

O autor elenca uma série de exercícios comumente ensinado nas escolas e que não se ensina a uma criança de dois anos ou mais para que esta aprenda a sua língua. Ainda que pesem as diferenças entre aprender a falar e aprender a escrever e a ler, Possenti diz que “tarefas como completar, procurar palavras de certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir” (p. 47) etc., a exemplo do que já afirmava em seu texto sobre gramática e política, são tarefas ainda muito presentes nas escolas e não ajudam ninguém na vida real a aprender uma língua. Propõe, então, uma espécie de lei, a saber: *“não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.* (...) O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (p. 47, grifos do autor)

Por mais que as afirmativas do autor se pareçam com o “como ensinar”, o elemento essencial de sua crítica a exercícios sobre a língua materna deixa entrever claramente sua concepção de língua e a necessidade que sente em explicitá-la, por vezes, repetidamente. É essa concepção de desenvolvimento de ensino de língua, segundo práticas efetivas e contextualizadas, que entendemos serem importantes para a alfabetização. A forma reiterada de o autor defender os princípios nos quais acredita para que haja, mais que um ensino de língua, a sua aprendizagem, na forma escolar, escrita, sistematizada, é um ecoar do que já dizia em períodos anteriores.

Antes de finalizarmos este capítulo, ressaltamos que poderíamos, aqui, citar vários outros autores que, em períodos posteriores à década de 1980, estiveram, de modo muito explícito, defendendo a alfabetização sob nova perspectiva: a perspectiva social, de contextualização, de esclarecimentos para o professor quanto aos princípios articuladores da linguagem, sobre a produção de textos, a leitura, enfim, sobre um novo modo de conceber a linguagem para além de si própria, ou de conceber o ensino pela metalinguagem. No entanto, não foi nossa pretensão esgotar o rol dos autores que têm essa preocupação, muito menos esgotar o tema. Apenas elegemos aqueles que, do nosso ponto de vista, contribuía para a análise do objeto de pesquisa desta tese.

É necessário destacar que muitos dos questionamentos aqui expressos também decorreram da forma tradicional de se ensinar a língua. Entretanto, pelo que se pode verificar ainda hoje, parece ser muito mais importante para alguns autores, editores, e até mesmo professores, manifestarem em discursos sua adesão a teorias de vanguarda, ou falar sobre a mais moderna, do que propriamente conhecer e discutir mais profundamente os elementos que interferem na adoção desta ou daquela teoria. Conhecimento este, possível a partir do momento em que se tem domínio dos seus pressupostos e princípios, mas que, entre outros motivos, os cursos de formação (Pedagogia, por exemplo), que poderiam oferecer um conhecimento mais aprofundado, deixam de fazê-lo. E isso ocorre não apenas em virtude da reduzida carga horária para as metodologias de ensino, mas antes pelo próprio entendimento que se tem de ensino. Poderíamos questionar a preparação ofertada ao futuro professor alfabetizador, ou mesmo ao professor de português do ensino fundamental, privilegiada nesses cursos. Esta, a despeito da importância dos conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, políticos, históricos, didáticos, praticamente desconhece os pressupostos lingüísticos ou derivados (psicolingüística, sociolingüística), ou mesmo da própria Língua portuguesa (aqui não como metodologia de ensino, mas como um fundamento para a formação). Embora o mesmo se possa dizer em relação aos professores de língua materna vindos do curso de Letras, ou de Matemática, sobre sua não formação nas áreas dos fundamentos da educação: Filosofia, Psicologia, História, Política Educacionais etc.

Ressaltamos, entretanto, o curso de Pedagogia por ser este o curso que forma e titula o professor alfabetizador, cujo objeto de ensino é a base da discussão nesta tese apresentada.

Assim, como já dissemos anteriormente, não se trata de mero domínio de técnicas (ainda que não as neguemos), mas de conhecimento teórico-metodológico sobre o funcionamento da língua, absolutamente indispensável para a formação do professor alfabetizador.

Neste capítulo, buscamos dialogar com diferentes autores a partir do tema comum da linguagem. Elegemos a década de 1980 em diante para situar a discussão trazida por estudiosos da linguagem, especialmente, a partir dos estudos lingüísticos. Podemos afirmar que, no conjunto, os estudos dos autores aqui elencados encaminhavam-se para a necessidade de uma nova abordagem para o ensino da língua materna, observando-se a natureza social do seu objeto. A importância da oralidade para o aprendizado da língua escrita, a noção de texto, o ensino da gramática a partir do texto, a interação verbal, o contexto enunciativo, a enunciação, a variedade dialetal, foram alguns dos aspectos relacionados ao tema que começavam a ser estudados, no Brasil, sob novo prisma. Percebia-se que havia pelos ares uma “intuição” sociointerativa no tratamento da linguagem que se aproximava, de algum modo, dos estudos bakhtinianos. Especialmente, uma concepção de linguagem que previa a interlocução como princípio de funcionamento da língua e de ensino da língua. Assim, procuramos mostrar, por meio da produção acadêmica dos autores referidos, que o ensino em língua materna poderia melhor atingir seus objetivos – os de conhecimento/domínio para a atuação social – caso se analisasse e se revisse a concepção de linguagem que embasava (e embasa) esse ensino.

Nossa opção pelo período destacado para situar as discussões presentes neste capítulo não foi aleatória, antes, relacionou-se ao tema analisado no primeiro capítulo, o letramento, cuja discussão em torno da necessidade de se alfabetizar para além da decodificação-codificação das letras, para a atuação nas práticas sociais, fazia proliferar o discurso do letramento, em forma de estudos e pesquisas. Esses estudos

ganharam força na década de 1990 e, ainda hoje, são tema recorrente no meio educacional.

Conforme expusemos no primeiro capítulo, tínhamos o pressuposto de que o objeto do letramento era também o objeto da alfabetização, pois não concebíamos (e não concebemos) o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita dissociados das práticas sociais. Nesse sentido, a análise realizada neste capítulo concorreu em favor do nosso pressuposto, reforçando a idéia de que o discurso do letramento e o letramento em si pretendem assumir o mesmo compromisso que a alfabetização já tem em termos da necessidade de domínio da leitura e da escrita para a atuação dos sujeitos.

Se há discrepâncias, contudo, para o que entendemos já estar contemplado no processo de alfabetização como tal, então temos de buscar outros caminhos para compreender o que ocorre. É nessa direção que, no próximo capítulo, traremos as discussões já apresentadas, dialogando com as concepções dos professores alfabetizadores – seu saber e seu fazer – no sentido de compreendermos sua constituição profissional: os seus diálogos, as vozes que se fazem presentes nas suas enunciações sobre linguagem, ensino da língua e alfabetização.

Vamos buscar esses diálogos pautados no fato de que a existência humana está marcada por encontros com os Outros, sem significar necessariamente encontros serenos, sem conflitos. Ao contrário, apesar de toda orientação dialógica ser um fenômeno próprio a todo discurso vivo, em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso encontra-se com o discurso de outrem e é interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88). É esse entendimento de Bakhtin, de como se relacionam os discursos que se encontram, ao analisar a teoria do romance, que nos direciona para conhecer e compreender as concepções dos professores alfabetizadores e que pode nos encaminhar para outra visão do problema posto em relação à alfabetização escolar.

### 3. AS VOZES PERMITIDAS, NÃO PERMITIDAS, PRESENTES E AUSENTES NAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES – O OUTRO-ALUNO

*“Não vemos qualquer necessidade de dizer especialmente que o enfoque polifônico nada tem em comum com o relativismo (e igualmente com o dogmatismo). Devemos dizer que o relativismo e o dogmatismo excluem igualmente qualquer discussão, todo diálogo autêntico, tornando-o desnecessário (o relativismo) ou impossível (o dogmatismo).”*

*M. BAKHTIN (1981, p. 56)*

O conhecimento e a compreensão das concepções que os professores têm sobre linguagem, escola e ensino de língua podem conduzir a uma reflexão sistematizada em torno do processo de alfabetização e dos pressupostos do letramento. Esse conhecimento, de algum modo, registra-se nas enunciações dos professores, uma vez que estas trazem as marcas imediatamente apreensíveis, ou não, das vozes que os constituem, que os compõem como professores. Assim, com o propósito de desenvolver uma reflexão sobre o encaminhamento dado ao ensino da língua escrita na escola, segundo as concepções dos professores, realizamos uma análise minuciosa dos registros compilados nos diferentes momentos em que estivemos com os sujeitos desta pesquisa, professores alfabetizadores da rede pública municipal de Cascavel e de Santa Helena (PR).

As enunciações registradas nos questionários e nos debates gravados durante o curso que ministramos sobre “Alfabetização e letramento na série inicial do ensino fundamental” permitiram a captação das vozes presentes nas falas dos professores alfabetizadores, as quais foram aqui organizadas e analisadas segundo categorias de análise bakhtinianas: o dialogismo, a alteridade, a plurivocalidade e o tema.

Entendemos que a análise das enunciações dos professores por essas categorias direciona a compreensão do estado do conhecimento em alfabetização na



medida em que permite, em consonância com uma ética metodológica, desvendar as vozes que aparecem no discurso do professor. Mais especificamente, tal análise permite conhecer as vozes que são negadas e por que são negadas, e, especialmente, contextualizar aquelas vozes que se destacam, implícitas ou não, como condutoras do seu processo de ensino. Por nossa filiação teórico-metodológica, vemos a possibilidade de compreender os posicionamentos dos professores acerca do ensino da língua, do seu papel como alfabetizador e do sentido que os Outros (alunos, professores, temas, instrumentos) assumem no seu fazer. Tais posicionamentos, ao lado das crenças e incertezas, são capazes de inibir a adoção de certas práticas (no sentido de teoria mesmo), estimular a adoção de outras e promover a recusa de outras ainda.

Ressaltamos que compreensão tem aqui o sentido atribuído por Bakhtin. Para o autor, a compreensão só se efetiva se considerarmos o Outro nas suas posições, na sua cultura. Isso é possível porque, do nosso lugar (e não empaticamente), temos um excedente de visão desse Outro. Essa exotopia, conforme já visto, permite reconhecer nele – no Outro – elementos repetíveis (o que já existiu, o que já vimos acontecer) e não-repetíveis (o reconhecimento de algo em outra situação mostra o novo) presentes nas práticas humanas. Em outras palavras, o que ainda está por se tornar conhecido no Outro – no nosso caso, o professor – é a refração que este faz de algo já dito ou já visto. “Esses dois momentos (o reconhecimento do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissolivelmente no ato vivo da compreensão (....)” (2003, p. 378).

É exatamente nesse sentido que a compreensão, em certa medida, sempre é dialógica, e, por esse motivo, entendemos que todas as linguagens – inclusive os códigos descritos a seguir utilizados nas transcrições das enunciações dos professores – não podem ser explicadas, mas compreendidas, pois “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto [aqui o autor refere-se ao desejo de se compreender o autor de uma obra], por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal)”. (p. 316).

Na intenção de ser fiel à nossa concepção teórica, ressaltamos que, além de criarmos um código para a transcrição das falas em vídeo, procuramos compreender e trazer à compreensão do leitor vários ‘sinais’ que se tornam ‘signos’ na nossa investigação<sup>27</sup>. Estes são falas complementadas, cortadas ou sobrepostas; incompreensão de falas; entonações variadas; pausas e silêncios mais longos durante as enunciações. Tais elementos são representados na transcrição das falas com os seguintes códigos, os quais também utilizamos nas transcrições do quarto capítulo:

[ abc ] – escrita entre colchetes: para complementar uma fala;

(-0-) – impossível compreender a fala;

sublinhado – voz acentuada ao proferir o termo;

palavra/palavra – interrupção ou idéia/palavra não concluída;

( ) – pausa mais longa entre as palavras/idéias;

(...) – fala suprimida.

Para compreender as posições do Outro-professor quando se trata de concepções de linguagem, há, entre suas vozes constituintes, uma que se impõe, inevitavelmente: a do Outro-aluno. Nesse sentido, o presente capítulo aborda as enunciações dos professores alfabetizadores na relação mantida com esse Outro. Nessa relação, temas como a oralidade na sala de aula, os métodos de ensino, a organização da alfabetização em ciclos e do ensino fundamental em nove anos marcaram as vozes dos professores, que aparecem cindidos neste capítulo apenas didaticamente. Entretanto, de modo algum estão descolados do todo desta tese e, em especial, do capítulo seguinte.

---

<sup>27</sup> Segundo Bakhtin/Volochinov “O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; consitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao mundo da ideologia (...)” Signo é sempre variável e flexível. “O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada permanece sempre idêntica [sinal]. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.” (2004, p. 92-93)

### 3.1 O OUTRO-ALUNO DO PROFESSOR: UMA ÉTICA ALTERITÁRIA

Dentre as várias possibilidades encontradas pelo professor para cumprir seu papel na relação de ensino, alguns aspectos chamaram a atenção, seja pela recorrência com que vimos o tema ser tratado – como foi o caso da oralidade no processo de ensino da língua materna –, seja pelos parâmetros que são buscados para ensiná-la, ou, ainda, pelo fato de como se distribui na escola, segundo impositivos legais, o movimento pela escolarização e pelo ensino na série inicial. Os temas estão analisados a seguir e se evidenciaram quando direcionamos o foco de análise para aqueles que recebem diretamente a ação e a reação do ato de ensino, o aluno, e para quem é o responsável por ele na sala de aula, o professor.

#### 3.1.1 As razões para a oralidade em sala de aula

Um dos aspectos que destacamos, a partir da coleta de dados, diz respeito à oralidade. Esta apareceu nos discursos dos professores ora revestida de sentidos que remetiam à conversa professor-aluno, ora como espaços para narrar histórias, ora como certo método no processo de ensino. Devido a essa recorrência, priorizamos a abordagem sobre o que é a oralidade na concepção dos professores por entendermos ser este um caminho importante que se faz na direção da compreensão da alfabetização e do letramento.

A alfabetização, entendida como o momento de apropriação da leitura e da escrita de modo sistemático e organizado, orienta-se melhor nas salas de aula quando a oralidade é o meio oportunizado para a troca de experiências, para falar das expectativas e mostrar modos de ver o mundo. Na concepção de alguns professores, o espaço cedido para o “contar”, o “perguntar”, o interagir oralmente, não obedece a uma hora determinada. Permite-se que seja no momento em que a criança manifesta-se em direção a isso, pois esses momentos são entendidos como necessários para a criança poder desenvolver-se oralmente, relacionar-se, “libertar-se” e aprender melhor.

Seja no sentido de vencer a timidez ou como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de raciocínio ou posicionamento frente a algum fato e/ou situação, nesses momentos, as crianças são encorajadas a buscarem outros modos de ver suas possibilidades de atuação social.

AN<sup>28</sup>: *“Eu privilegio bastante essa questão de expressar-se oralmente na minha sala de aula, porque eu acredito que a partir do momento que a criança se liberta, porque nem todas têm facilidade pra se expressar oralmente, e eu acredito muito nisso, que a partir do momento que ela consegue se expressar oralmente, que ela não se sinta tímida pra falar com o grupo, pra questionar e tal, pra levantar hipóteses, ela consegue aprender melhor.”*

MG: *“(...) Então, engloba tudo, a escola, a família, entendeu, porque eles vêm, eles contam os problemas, às vezes, estão nervosos, você vai, conversa/ “não, porque aconteceu isso na minha casa”; essa é a realidade dele entendeu? Então, não é assim a realidade, e através da realidade dele você tem que tá focando que não é só aquilo, que a vida não é só aquela realidade. Que existem outras realidades, entendeu?”*

MG: *“(...) [diz o aluno] ‘ah, eu não quero saber disso professora, porque o que que adianta né, eu nunca vou chegar lá, conversar com o prefeito, ou coisas nesse sentido.’ Eu paro gente, falo assim pra ele: peraí, não é assim, você tem que se valorizar. Falta muito também você conscientizar ele, que não é assim (...) É o professor que tem que dar esse esclarecimento pra eles. Então, eu paro gente, eu paro mesmo. (...). Então é por isso que eu acho que alfabetizar gente, não é só português, matemática, inglês, é, é um pouco o que nós comentamos.”*

---

<sup>28</sup> A identificação dos professores foi omitida por motivos éticos. Por isso estão nominados por letras retiradas aleatoriamente de seus nomes. Quando a referência for a nossa fala como professora ministrante do curso, as iniciais utilizadas são “EU”.

A fala seguinte de MG, além de mostrar a importância de ouvir o Outro para o desenvolvimento da sua aprendizagem em alfabetização, da sua especificidade, também mostra os benefícios de tal atitude para a formação humana. Esta mesma atitude é a que marca a presença do professor de graduação de MG em sua constituição e fazer docente.

MG: *“Não é eu pegar o livro/eu entendo alfabetização assim: um conceito global gente, claro que você tem que ensinar a ler, escrever, somar, multiplicar, tudo isso, mas de pegar ‘os ganchos’, porque quando eu fiz faculdade, tinha um professor que falava muito isso, ‘presta atenção porque o aluno te passa uma mensagem, dependendo do que ele fala’. Então pára tudo/agora não é hora, depois nós falamos, não! Agora é hora! Depois o aluno perdeu o interesse. Eu penso dessa forma.”*

A relação entre o poder narrar uma história, uma situação, algo do dia-a-dia para poder depois ter o que escrever acaba constituindo-se num importante movimento para a escrita. Está presente a concepção de que, ao se promover as discussões com o aluno, municiá-lo com diferentes textos, ele terá mais e melhores condições de produção.

MA: *“Hoje eu contei uma fábula na sala, daí, primeiro era dia, era noite, era floresta, era cidade, fui contextualizando e tal e tal e depois eles reescreveram e eu não consegui terminar porque as apostilas ficaram cheias, eles recontando pra mim. Como assim, quando você dá caminhos, quando você dá objetivos/”* IN interrompe e diz: *“eles têm bagagem pra ler e escrever”*.

Nas respostas aos questionários, não foi diferente. Por elas, foi possível identificar a predominância da concepção de que os professores são adeptos a essa mesma estratégia: a oralidade como forma de ensinar a leitura e a escrita. À pergunta

sobre quais atividades realizadas os professores percebem haver melhor apreensão do processo de alfabetização pelo aluno, responderam:

CR: *“Leituras e discussões nos quais os alunos participam na oralidade, posterior produção de textos e interpretações.”*

AN: *“Ao propiciar o diálogo, a discussão, o saber ouvir as diversas opiniões, a busca dos significados, cria-se um clima de aprendizado coletivo, onde os alunos motivam-se e inspiram-se percebendo o desenvolvimento e as descobertas do outro.”*

LU: *“Oralidade/relaciona o som da sílaba inicial com outra sílaba igual em lugar diferente mas com som igual, produção escrita espontânea.”*

IN: *“Exploro bem na oralidade, as atividades são realizadas no quadro, para [que] depois o aluno transcreva para o caderno, nas cantigas, músicas cantadas dramatizadas.”*

SI: *“Através de relatos de colegas, acredito que as tentativas de escrita dos alunos são uma ótima atividade para explorar o que ele já sabe.”*

IE: *“Poesia, textos e músicas expostas em cartazes. Revistas e jornais na hora do recorte e no próprio diálogo com eles.”*

Mesmo aquele professor que desenvolve seu trabalho em outras séries<sup>29</sup> dispensa um incentivo para que o professor alfabetizador promova os momentos de

---

<sup>29</sup> É o caso de LI, professor que trabalha com as crianças quando os demais professores, de 2ª série em diante, estão desenvolvendo sua hora-atividade. Nesse período de tempo que os professores regentes destinam à preparação de aulas e/ou estudos e/ou atividades, outro professor assume suas salas de aula, ministrando disciplinas de Artes, Educação Física e Espanhol.

interlocução com seus alunos, dada a riqueza da possibilidade de desenvolver na oralidade os elementos para a escrita textual.

LI: *“Ivete, aqui ó, tem uma/tem um momento, bom pelo menos eu não aproveito, tem um momento rico que nós deveríamos aproveitar, eu não sei as colegas. É aquela hora que você estimula, puxa um assunto e todos eles querem falar. Eles levantam a mão pra contar uma história, isso aconteceu comigo. Quando um conta, o outro/aconteceu alguma coisa semelhante, ele quer contar também, né, então, se nós aproveitássemos esse momento e pedíssemos pra que eles relatassem por escrito seria um ótimo exercício. Bom, pelo menos eu fiz muito pouco. Podia explorar melhor, né? (...) Porque é um momento rico na oralidade, porque eles querem contar e você quer, você quer interromper é, pra continuar tua aula, aí, eles “não professor deixa eu contar, deixa eu contar.”*

O trecho final da transcrição da fala de LI – *“porque eles querem contar e você quer, você quer interromper é, pra continuar tua aula”* – revela que a prática de oralidade ocorrida em sala de aula, o “poder falar” da criança, não coincide, ou não é comumente entendido pelo professor, como um momento fértil para promover a produção escrita do aluno, ou promover aquilo a que AN se referiu anteriormente em relação ao diálogo: um ambiente propiciador da aprendizagem coletiva – e individual também, não há dúvidas. Talvez aí esteja a ilustração do que Massini-Cagliari, referenciada em capítulo precedente, diz a respeito da função da escola no ensino da língua: mostrar as diferenças entre o texto falado e a escrita. Podemos dizer que o modo de conceber a escrita vai se configurando como algo à parte da manifestação oral; a desconsideração de que a escrita é apenas uma forma diferente, distinta, da linguagem oral.

Diríamos que essa concepção fica perceptível também como LI se expressa, algo que já vem sendo tema de pesquisas há algum tempo: o ‘tempo’ escolar. Esse é outro aspecto. Como o professor pode dar conta do que tem para ensinar se há um

programa escolar a cumprir, se há um plano de aula a seguir, ou se ele mesmo, ao preparar sua aula, distribuiu-o (esse plano) no tempo de aula de modo que não possa haver atraso no desenvolvimento dos conteúdos? Como ensinar a criança a ler e a escrever se não se consegue cumprir aquele programa pré-determinado? Essas são questões que parecem estar na base do que LI afirma.

Sem dúvida, expressa-se, na fala de LI, uma condição que é a da maioria das escolas: o tempo escolar. Um tempo que, como ‘tempo do ensinar’ e como ‘tempo do aprender’, é organizado muito mais em favor de uma divisão temporal quantitativa do que de desenvolvimento cognitivo. Embora, muitas vezes, haja o desejo de deixar a criança manifestar-se livremente, para aproveitar o que ela diz para o ensino, refuta a própria linguagem acontecendo. É um ensinar somente sobre a língua e não a língua por meio da linguagem concreta, na materialidade de sua ocorrência. A necessidade de cumprir o que a escola estabelece prepondera, e, se isso se revela, por um lado, como uma imposição, por outro, pode significar o “respaldo” se porventura algo não der certo na alfabetização da criança; o professor fez o que tinha de fazer, cumpriu o que estava determinado.

De algum modo, é a certeza presente e cristalizada de que o “jeito” que a escola determina que deva ser ensinado, ou o modo como se ensinou um dia, seja o ainda utilizado por outros colegas e dá certo, é o que vai conseguir atingir o fim esperado: o aprendizado do aluno. E, por não ser isso uma verdade absoluta, em muitas situações, desenvolve nos próprios professores um sentimento de angústia ou frustração em relação a si mesmo, ou em relação ao seu ensino (e isso teremos oportunidade de discutir, dialogando com outras enunciações, ao longo do capítulo). Ou então, a responsabilidade passa a ser do aluno, ou do método, ou da família do aluno, enfim, há de haver um culpado que justifique a não-alfabetização da criança na escola.

Ressaltamos, no entanto, que a adesão ou não aos “ritos” escolares – seus horários, seus tempos –, ou o **modo** como se adere a eles, implica também na consideração da concepção de linguagem que interfere na maneira como se ensina a língua materna. E essa concepção não é discutida na própria escola, entre os



professores, o que, a nosso ver, poderia resultar em novos encaminhamentos para as práticas de oralidade nas salas de aula.

Com relação ainda à fala de NA – “*a criança se liberta*” –, evidencia-se, em seu processo dialógico, o conhecimento dos pressupostos teóricos da pedagogia de Paulo Freire. Embora este educador tenha se dedicado à alfabetização do adulto, para muito além do aprender a ler e escrever, a professora reelabora seus pressupostos para o seu trabalho docente com as crianças. É o que se confirma posteriormente, quando concorda com a colega de curso sobre a necessidade de ouvir o que o aluno tem a dizer, no momento em que solicita à professora sua participação:

AN: “*Eu concordo com você [com MG]. Eu, assim, eu penso como você, eu acho que nós, professores, lembrando Paulo Freire também, [temos um papel que] é o de libertação, e eu acho que a partir da oralidade, a partir do diálogo, a partir do saber ouvir, do saber discutir, a gente tem grande chance de estar propiciando a libertação desse indivíduo.*”

Na enunciação de RO, a seguir, temos outro exemplo de distinção entre a oralidade como diálogo, um dos elementos propulsores da aprendizagem da leitura e escrita, e a oralidade como a narração de algo, vista como um momento à parte, importante, mas descolado do processo de ensino da língua. É possível afirmar que a “permissão para falar” configura-se em um elemento que contribui para o desenvolvimento da aula:

RO: “*Professora, uma vez eu fiz um curso de português e matemática e a professora de matemática falou que se nós não/cinco minutos, se nós não cap/pegar cinco minutos da primeira aula, os cinco primeiros minutos, o resto da aula a gente não trabalha; se você não trabalhar a oralidade nos primeiros cinco minutos, depois acabou. Se você trabalhar os primeiros cinco minutos você trabalha a aula todinha; se você não trabalhar...*”

Trata-se, portanto, de situações diferentes envolvendo a oralidade. Apesar de nenhuma delas negar ao Outro a possibilidade de poder falar, a consideração de RO paira mais sobre sua tarefa de ensinar os conteúdos escolares do que propriamente sobre o aproveitamento dos temas da oralidade para impulsionar o aprendizado do aluno. Vemos estampada aqui a compreensão que tem Cagliari (1998) sobre métodos, já exposta anteriormente: “oralidade” centrada no método de ensino.

Esse autor defende, como vimos, a existência de apenas dois métodos de alfabetização: um método voltado para o ensino e um método voltado para a aprendizagem. Cada qual revela a concepção de linguagem assumida. O fato de o dizer de RO enunciar uma concepção elaborada a partir do método do ensino, a oralidade fica no campo comportamento disciplinar: dar um tempo para o aluno falar para que depois ele fique quieto para ouvir. Se, por um lado, essa estratégia pode ser rica, pois indica que a “oralidade” é compreendida pela professora como aspecto fundamental na/da aprendizagem da leitura e da escrita – que, na nossa compreensão, traduz-se em um grande avanço teórico-metodológico –, por outro, transparece a indefinição quanto à importância da linguagem nessa modalidade (a oral) no processo de interação na relação de ensino.

Entretanto, toda essa argumentação mostra-nos que a concepção de oralidade explícita na fala da professora é permeada pelo Outro que lhe ministrou o curso. Para RO, prevaleceu, fez mais sentido a orientação recebida naquela relação dialógica. É uma posição assumida claramente, porém refratada do Outro.

Em uma interpretação do trabalho de Ponzio (1998), trazendo-o para dialogar com o nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que a oralidade desenvolvida num processo dialógico – tal como definido por Bakhtin – tem mais chances de se efetivar em aprendizado porque “el dialogo no es un compromiso entre el yo, que ya existe como tal, y el outro; al contrario, el dialogo es el compromiso que da lugar ao yo: el yo es un compromiso dialógico, en sentido substancial y no formal y, como tal, el yo es desde sus origenes algo híbrido, un cruce, un bastardo.” (p. 26-27)

Assim, quando falamos em aproveitamento da oralidade, estamos nos referindo tanto à oportunidade colocada com a própria situação de interlocução para

fundamentar o ensino da língua, como à oportunidade que o aluno nos dá de conhecer e interagir com aquilo que já o constitui como conhecedor de determinada língua, seus conhecimentos prévios sobre língua.

Nesse sentido, por vezes, vamos encontrar na constituição do conhecimento desta criança alguns Outros que vão, na ótica do aluno, ser considerados como os seus ‘mestres’ no ensino da língua escrita, sem, no entanto, ser o seu professor da escola.

### 3.1.2 A negação do Outro no processo de ensino em alfabetização

Paralelamente à percepção dos professores de que a oralidade, ou a oralidade associada a outra atividade, é um elemento eficaz no processo de alfabetização, reconhecemos, no diálogo estabelecido durante o curso, a presença de outro personagem que concorre com o professor no seu processo de ensino e lhe causa um certo incômodo. É a figura da mãe, ou do pai, que, à revelia de todo esforço do professor em cumprir da melhor forma seu papel no ensino da língua materna, apresenta-se ao seu lado e, para a criança, é este familiar o responsável pelo seu aprendizado. O professor reconhece isso na fala da criança e se cala, embora não sem uma ponta de “indignação”.

MA: *“E aquele que vai sozinho [aquele que aprende sem precisar de muita ajuda do professor] geralmente fala assim “foi minha mãe que me ensinou”. Dá uma raiva!”* (risos).

Outra professora concorda com MA e imediatamente diz:

NI: *“Um aluno falou [para ela]: foi a minha mãe que me ensinou ontem.”*

Esses discursos eclodiram em meio a comentários que tínhamos ouvido durante a aplicação do piloto de nosso questionário, parte da pesquisa empírica que realizamos, em que uma das professoras entrevistadas assim se referiu ao aprendizado, de modo geral, dos alunos em alfabetização: *“aquela criança que vai, vai. Agora aquela que*

*não vai, não tem jeito*”. A forma de se referir às crianças que aprendiam com facilidade e àquelas que apresentavam certa dificuldade na apropriação da língua escrita gerou muita discussão entre os professores no curso, pois havia que se concordar que outro alguém era percebido pelo aluno como ‘aquele que lhe ensinou’. O professor percebia que, para o aluno, ele não era o principal responsável por aquilo que aprendia, ou, se era, o aprendiz não o reconhecia ali, na escola, e nem manifestava ao professor na sala de aula.

O modo de as professoras relatarem o ocorrido chamava a atenção porque pareciam querer manifestar que aquilo que existia de bom, de positivo no aprendizado da língua ficava por conta dos pais. Entretanto, quando não conseguiam aprender e isso se tornava público (haja vista os programas de medição qualitativa), a parte ruim, portanto, ficava para a escola (esses comentários eram realizados em momentos informais, nos intervalos).

De fato, acreditamos que, se fizermos um levantamento das pesquisas que mostram histórias de sucesso escolar, certamente seu número será bem menor em relação às que mostram o fracasso escolar. E, se abordarmos o sucesso na alfabetização das classes populares, vamos ver, como nos mostram as pesquisas de Lahire (2004), que há outros familiares e outros elementos que se fazem presentes nessas histórias de sucesso, para além, ou apesar da escola.

Nessa mesma direção, pensamos que uma rápida pesquisa nos programas governamentais de avaliação escolar mostra sempre o ensino, a educação, pelo que lhe falta, pelas ausências. Embora nossas pressuposições careçam de pesquisa para serem confirmadas ou refutadas, não podemos deixar de mencionar, e de certa maneira compreender, o que sentem os professores de nossa pesquisa em relação à responsabilidade que querem ver reconhecida pelo aprendizado da criança.

Entretanto, o discurso de outro professor dava conta de que, se por um lado os pais realmente ensinavam a seus filhos as primeiras letras, nem sempre o método utilizado condizia com o da escola. E, para alguns, isso era motivo de preocupação.

LI: *“A minha vizinha, a minha vizinha ensinava o menino assim. Antes de entrar na escola. Ela pegava ele, colocava ele, ficava lá a tarde inteira ensinando pra ele: ‘bê’, ‘a’, ‘ba’, ‘ele’, ‘a’, ‘la’, ‘bala’. Aí o menino foi pra escola, ali no Vianey [referindo-se a uma escola do município], e reproduzia. Aí ela falava assim, meu Deus, fui ensinar isso pro meu filho, não é assim, é diferente.”*

Segundo o que expôs LI, ocorre, no discurso familiar representado pela mãe, a valorização do modo de ensinar legitimado pelo modelo institucional escolar em detrimento do modelo familiar. Um modelo familiar que se pauta pela forte presença do como se foi alfabetizado. Entretanto, há professores que mostram, em suas falas, a prevalência positiva do ensino recebido em casa em detrimento do escolar, inclusive questionando-se sobre o que lhes faltaria.

CA: *“(...) outra coisa que eu queria comentar é assim, eu tenho uma aluna pequena lá, 1ª série, e ela lê e escreve divinamente (...) e eu falei assim ‘Ka, quem te ensinou?’ ela falou assim: ‘foi meu pai’, e o pai dela só estudou até a 6ª ou 7ª série e ensinou a ler, e daí eu fiquei com aquilo, pensando assim, mas como que eu já estudei tanto e tem horas que eu não consigo ensinar. Eu ensino, ensino, ensino e não aprende, né? E ela [Ka] escreve letra cursiva, o caderno maravilhoso. Então, o que que falta exatamente, que uma pessoa que não estudou tanto quanto eu, não leu tanto quanto eu, consegue ensinar a criança ler e escrever, e eu ( ).”*

Paradoxalmente, essa mesma professora ao responder à pergunta formulada em questionário, sobre o fato de encontrar ou não dificuldade na especificidade do seu processo de ensinar em alfabetização, se houvesse qual seria e a que atribuiria, assim se referiu:

CA: *“Maior dificuldade é que os pais não participam da vida escolar dos seus filhos. Penso que essa falta de interesse se dá pela correria do dia a dia e também pela mudança de método, os pais ficaram perdidos e não sabem mais como ensinar seus filhos.”*

Assim, ainda que “perdidos”, há pais que se utilizam de métodos que não propriamente os da escola e alfabetizam seus filhos. Mas, como conseguem tal feito? Uma resposta possível diz respeito ao sentido com que um e outro produzem o seu ensino e o seu aprendizado. Não se pode compreender o que não faz sentido, o que não tem uma razão palpável – aqui, do ponto de vista do aprendiz – para existir. Talvez os pais, pela dedicação especial, única, com que ensinam os filhos e pela crença de que o filho vai aprender porque eles aprenderam, motivem seus filhos para que vejam sentido naquilo que ensinam. Os pais, assim como os professores, também são referência para o aprendizado; são adultos que, em sua maioria, têm uma relação estreita com a escrita aos olhos da criança. Com a diferença de que aqueles, pelo convívio doméstico, podem estar muito mais próximos dos filhos e os compreender melhor do que os professores – embora o contrário também valha: há pais tão ausentes na educação, escolar ou não, de seus filhos que a referência positiva do aprendizado volta-se toda para o professor, para a escola.

Assim, podemos dizer que, apesar de (ou quem sabe, justamente pelo fato de) os pais não conhecerem a teoria defendida pela escola ou não se utilizarem do mesmo modo de ensinar utilizado pelo professor – por exemplo, ensinar seu filho pelo método silábico, como fez aquela mãe referida por LI –, o sentido que isso assume para a criança, na interação com os pais, é o que se põe como o diferencial na relação de ensino. Primeiro, a relação de ensino do pai para com o filho é individual e não coletiva, diferente do que ocorre na grande maioria das escolas brasileiras – portanto, pode melhor atendê-lo. Segundo, e talvez mais importante, o modo de o pai ensinar não tem o peso de uma instituição: ele não tem o compromisso social de ensinar o filho a ler e a escrever; está desobrigado de qualquer tipo de cobrança, do cumprimento de conteúdos, de horários, de avaliações; não tem de adotar esta ou

aquela teoria – ou determinado pacote educacional que vem, muitas vezes, imposto pelos órgãos governamentais. Enfim, não tem de responder institucional e socialmente por uma função que não é sua. E, ainda que ensine seu filho a ler e a escrever do mesmo modo como aprendeu, seja qual for o método utilizado, está ensinando a língua que ambos usam numa relação interacional, segundo o seu grupo de relações, com as valorizações lingüísticas dessa comunidade, o que pode resultar em um efeito diferente do ensino institucional.

No entanto, temos de ressaltar um outro tipo de relação escolar também possível: quando é apenas o modo de ensinar da escola, o do professor, que prevalece para o aluno, aparece uma outra face da relação de ensino. Nessa situação, não importa qual seja o método de que o professor se utilize para ensinar a língua escrita, é sempre o que o professor disser, ensinar, que vai prevalecer. Isso pode justificar aquele outro aspecto que, muitas vezes, os pais, ao terem seu conhecimento sobre determinado tema confrontado com o conhecimento ensinado pelo professor (o que é comum acontecer quando os pais auxiliam seus filhos nas tarefas escolares), ainda que o professor possa ter se equivocado, é o saber do professor que a criança normalmente defende.

Em relação a esse fato – a preponderância do saber do professor, da escola, numa análise mais ampla –, a valorização do trabalho do professor e do seu conhecimento, este reconhecido pela criança e comparado, ainda que inconscientemente, ao conhecimento de outros adultos nas suas relações extra-escolares, também passa pelas manifestações sociais veiculadas em sociedade e reelaboradas por estes e/ou sua família. Nesta subseção, importa-nos destacar o primeiro aspecto, o da valorização do saber dos pais.

É nesse mesmo sentido, o da interação com os pais e sua forma de se relacionarem com o ensino da língua, que vimos outros professores colocarem parte da responsabilidade da sua dificuldade de ensinar na falta de colaboração dos pais:

AL: *“Sim. O descaso dos pais e de alguns alunos; falta de vontade e de atenção das crianças – o tempo integral que os deixa muito cansadas e longe*

*da família. Atribuo em partes à família e em outra, ao próprio sistema de ensino.”*

NH: *“Sim, descaso da família, desinteresse do aluno, problemas emocionais e de saúde – professor e aluno. Ausência de cursos bons e freqüentes para área em questão.”*

Se é importante pensar no papel desempenhado pelos pais no aprendizado escolar de seus filhos, a consideração merece ser contemplada com a complexidade que lhe é pertinente. Nas falas imediatamente anteriores, percebemos que existe a preocupação dos professores em colocar, ao lado de suas queixas em relação aos pais, outros elementos que contribuem para as dificuldades encontradas: de cunho pessoal – o desinteresse, a falta de atenção do aluno, seja devido a problemas emocionais ou de saúde de professor e aluno – e de cunho mais geral – a organização do próprio sistema educacional, a ausência de bons cursos para o professor e as exigências da vida cotidiana para os pais. Embora não examinemos cada um desses elementos, pois fogem do foco de análise desta seção, os aspectos referidos pelos professores mostram a complexidade do processo de ensino e de aprendizado do aluno para além da alfabetização, e, em algumas das situações colocadas, mesmo uma concepção de linguagem e de ensino da língua bem definidos não podem resolver os problemas existentes na esfera escolar, nem na alfabetização. cremos que não seja demais afirmar que a escola e os professores, na necessidade de responderem ao seu papel social, alteram seus modos de fazer o ensino para corresponder ao que se espera dela. Esse é outro aspecto que pode ser inferido daquela afirmação de CA para o desinteresse dos pais: *“(...) pela mudança de método, os pais ficaram perdidos e não sabem mais como ensinar seus filhos.”* Estamos querendo dizer, com isso, que os professores também colocam o seu próprio papel em observação na medida em que seus modos de ensinar têm de ser alterados conforme as concepções de ensino e, conseqüentemente, as concepções de aprendizagem vão se alterando, vão se produzindo e tomando forma em outras esferas.



De modo geral, podemos dizer que as apropriações que fizemos das enunciações dos professores, decorrentes de suas palavras “pronunciadas ou subentendidas”, foram possíveis porque estas expressaram a complexidade das relações sociais vividas na escola ou fora dela. Complexidade esta comum a todos. As interferências dos Outros – familiares ou instituições – e o modo como se dão essas interferências, ao serem relatadas pelos professores, evidenciou suas certezas e incertezas, produto do diálogo mantido com a própria experiência de ser professor na escola, na sua atividade de ensinar a ler e a escrever, e seu grupo de relações mais amplo.

Podemos dizer, conforme Ponzio, ao interpretar Volochinov e Rossi/Landi, que nossas inferências a partir do que enunciaram os professores só foi possível porque, nas palavras ditas, “lo que se sobreentiende son ‘vivencias’, valores, programas de comportamiento, conocimientos, estereotipos, etc., que no son nada de abstracto individual o privado.” (1998, p. 83). Assim, as concepções inferidas dos diálogos com os professores só puderam ser analisadas por serem materiais, por estarem no plano das relações sociais. Isso dá concretude ao tema e o torna passível de análise.

Essa certeza permeia todo o nosso trabalho de análise, assim como as inferências sobre o tema “métodos” em alfabetização encaminham-nos para a abordagem da subseção seguinte.

### 3.1.3 Os métodos: dos modelos, das incertezas e dos diagnósticos

O tema da discussão em que aparecem as concepções dos professores referentes aos métodos em alfabetização se dá a partir do estudo coletivo do texto de Magda Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004), no qual a autora trabalha a desinvenção/reinvenção da alfabetização e a invenção do letramento, e foi o terceiro aspecto que sobressaiu nos diálogos durante o curso.

Um professor, em especial, destacou um excerto do texto em que Soares aponta para o fato de que “*antes tínhamos um método e não tínhamos uma teoria,*

*agora se tem uma teoria e não se tem um método*". Essa foi a compreensão de LI, concordando com Soares, mas, no dia anterior, quando discutíamos sobre as questões da oralidade, esse mesmo professor dizia assim, ao observar os posicionamentos dos colegas sobre as dificuldades do ensino da língua materna:

LI: *"(...) eu tô observando aqui e percebo a angústia de cada um, a intenção de cada um, essa impotência que a gente sente diante de tanta dificuldade dentro da sala de aula, e nós, muitas vezes, ficamos de pés e mãos amarrados. (...) Olha, eu percebo assim, Ivete, que existe muita teoria por aí, que é muito fácil fazer teoria e direcionar curso: [afirmando] que o aluno é burro, que o professor é desmotivado e não sabe ensinar e eu vejo isso/pode ser até que tenha, mas eu não vejo ( ). Porque nós buscamos! Pode ser até que, muitas vezes, nós não conseguimos assim, atingir o nosso objetivo, então/eu não estou fugindo da culpa; nós temos nossa parcela? Temos! Mas, eu acho que essa aqui, essa culpa, eu não consigo aceitar, nós não podemos nos dar. Por nós, por outros cursos."*

A fala de LI, como já discutimos anteriormente, é a explicitação da angústia dos professores que não conseguem alfabetizar, ensinar o aluno a ler e a escrever do modo como gostariam ou do modo como entendem que o aluno devesse aprender, apesar dos esforços empreendidos para tanto. O seu enunciado diz respeito ao modo como vê a angústia manifestada pelos seus colegas ali, naquele espaço. Ele não aceita e argumenta que os demais professores ali presentes não podem também permitir que lhes seja atribuída culpa pelos fracassos que ocorrem em alfabetização. Especialmente porque aqueles participantes representam parte do grupo de professores que busca compreender melhor os processos atuais de ensino, que estuda e está disposto a rever suas posturas, questionando-as ou reafirmando-as.

Se pode ser visto como uma demonstração de que o professor alfabetizador não passa ao largo daquilo que se tem constituído como orientador de suas práticas

pedagógicas, também pode ser entendido como um “*não saber para que lado vai; que teoria seguir*”.

Assim, numa atitude responsiva, o discurso de LI foi uma réplica ao desabafo de CA, decorrente da leitura do texto que estávamos estudando e do nosso posicionamento – o de que precisávamos, nós professores, ter critérios muito bem explícitos, definidos, inclusive pela escola e por seus representantes pedagógicos para nosso ensino.

E, também como demonstração de sua compreensão, CA complementa:

CA: *“Professora, e também a pergunta, o que que eu quero alcançar com essa atividade, com esse caminho que eu estou traçando. Eu ainda vejo assim; hoje eu tava lendo esse aqui, esse letramento e alfabetização e eu vejo que a angústia aqui, minha, de Cascavel, é a mesma que está nesse texto. E que teve países que também perderam-se como nós nos perdemos. A gente não sabe mais para que lado que vai, como é que vai alfabetizar, são os gêneros textuais, não vamos mais falar em grafemas, em fonemas, nós vamos falar só em quê? E como é que a criança vai aprender? Nós só vamos dando coisas e elas vão aprendendo sozinhas? Eu quando li isso, eu me senti assim, que a angústia minha não era só minha, que é muito maior, que outros países também sentem essa angústia, sentem essa... esse turbilhão que a gente vai passando e que a gente não sabe onde é que tá? Não se têm critérios, as crianças, uns aprendem porque vão sozinhos, outros não aprendem e vão ficando e vão indo e vão sendo empurrados. Então, eu acho assim que, realmente, precisa critérios: da Secretaria de Educação, da escola, da professora e perguntar o que que eu quero com isso? Isso vai levar a minha criança aonde? Eu vou fazer só para passar o tempo? Eu também, enquanto alfabetizadora me angustio com isso tudo, porque cada vez que a gente lê, a gente tem uma visão, cada vez que a gente trabalha com uma criança (...).”*

Por um lado, o discurso de CA revela que as angústias dos professores alfabetizadores são decorrentes das muitas teorias disseminadas por teóricos e especialistas em educação e prescrevem o que cabe ao professor desenvolver, evidencia-se a idéia de que seu *modus operandi* precisa ser alterado, instantaneamente, porque há um novo modo de conceber a alfabetização, a escrita, o ensino e o aprendizado da língua, circulando nas mais diversas esferas que impulsionam a educação. É como se, a partir de um dado momento, fosse necessário parar tudo porque algo novo foi descoberto. Como se o ser humano estivesse “condenado” a ser conduzido por teorias, esquecendo-se de que estas decorrem – ou, pelo menos, espera-se que decorram – de uma análise complexa, sistemática e rigorosa – portanto, científica – dos dados formulados a partir da realidade posta, em que pese a “caoticidade” dos acontecimentos cotidianos. Ou ainda, talvez ocorresse de os professores, nesse movimento dialógico, perderem-se por ocasião do resultado da síntese de sua ação em sala de aula.

No entanto, outra possibilidade é pensar que os professores não estão perdidos. Eles acabam assumindo o ensino do modo como acreditam, e o ponto de conflito é que nem sempre esse modo identifica-se com a prescrição.

A incerteza de que caminho seguir, constante na fala de CA, parece sugerir a necessidade de estabelecer parâmetros para que se possa ensinar aquilo que se espera que ensine, ou do modo como se quer que ensine. Não se trata de um simples “ *siga o modelo*”, mas o fato de haver um ponto de referência pode representar, a princípio, um auxílio para o professor que precisa fazer algo e ninguém consegue lhe explicitar como. É nessa direção que apreendemos o discurso de MG, por exemplo, quando diz que (naquele momento do curso), os professores da escola onde trabalha estavam discutindo, na hora atividade, a parte teórica, chamada por ela de “*burocrática*”, que todo curso de graduação oferece aos acadêmicos. A grande queixa é a falta de parâmetros para o ensino:

MG: “(...) *mas é o que nós estamos discutindo na hora atividade; a faculdade ela te dá toda a parte burocrática, digamos assim,*” Alguém diz: “*A teórica.*”

MG continua: *“Te joga na sala e tu fala ‘e agora?’”* Alguém: *“como é que eu faço?”*

MG: *“Não tem esse parâmetro de você dizer: Assim; [ou] Não! Vai [por aqui – apreendido pelo gesto] (...)”*

Ou, mesmo quando há cursos, como foi o caso da preparação dos professores para a efetivação da proposta construtivista, na década de 1980:

NI: *“(...) eu fiz, um cur/bem no começo da minha caminhada, nós fizemos um curso, com o (-0-) de lá de Toledo, uns três dias, com ela mesmo [Emília Ferreiro], mas olhe, a gente ficou encantado porque a fund/é que a gente já tinha pouca leitura também, e, mas, nossa o embasamento dela é tudo. Foi, o trabalho é sensacional (...) E daí foi deixado muito por conta. E daí, isso foi, é/porque assustou a gente, nós tivemos duas semanas de curso, manhã, tarde e noite (...). Nós não saímos de lá com uma proposta de atividade. Era teoria, teoria, teoria sabe, convencimento, e tudo, mostrando, que tinha que partir da criança, dá, o texto da criança, mas não tinha proposta, ‘você vão criar atividade’, ‘você vão’, mas imagina...”*

O que poderia ser entendido como uma atitude metodológica coerente do ponto de vista do processo construtivista de ensino, com o professor acompanhando as hipóteses de construção da língua escrita levantadas pela criança e os conhecimentos delas decorrentes, acabou por se concretizar em problemas: a resistência do professor e a vigilância dos setores educacionais interpenetravam-se.

A vigilância em forma de controle acirrado sobre o fazer do professor, denunciada e rechaçada no início da década de 1980 pelos movimentos produzidos pelos intelectuais da educação que defendiam novos encaminhamentos para o país e para a educação, caso tivesse sido minimizada, reapareceria num outro contexto, sob novas orientações teóricas, no oeste do Paraná, como veremos na fala de NI a seguir. Antes, porém, é preciso ressaltar o fato de que, embora não possamos analisar

separadamente implantação de métodos e políticas educacionais, é notório que alguns professores, ao aludirem aos diferentes métodos, direcionam as discussões mais para os aspectos administrativos e políticos dessas implantações do que necessariamente para o conteúdo e as inseguranças vivenciadas pelos professores ao “conhecerem” novos métodos. Essa mudança de foco foi recorrente no trabalho desenvolvido com os professores de nossa pesquisa. Vamos perceber novamente esse aspecto quando abordarmos as questões relativas ao Ciclo Básico. Por ora, isso parece justificar por que, apesar de mencionarem os cursos realizados sobre os diferentes métodos, a compreensão que os professores apresentam sobre eles foca o como foram implantados e não a essência teórica do método.

NI: *“Tudo era proibido, eles iam/vinham pro núcleo/eles não podiam ver um cartaz na parede, não podia nada (-0-)! Só que a gente alfabetizou também. Só que, como é que eu vou dizer assim, a gente se assustou também, se criou uma resistência, você se/teve todo aquele problema de passar criança que não sabia ler, uma lei que eles tinham aprovado. Então tudo juntou, você criou, assim, uma, quase assim uma desmotivação.”*

O fato de, mesmo em condições adversas, “o professor conseguir alfabetizar” não nega que os professores estavam constituídos de alguma certeza que conduzia o seu ensino, quem sabe, com o apoio de seus pares, numa espécie de resistência conjunta, de oposição ao que lhes era indicado “para fazer”.

O “*problema de passar criança que não sabia ler*” é outra questão que merecerá, mais adiante, estudo detalhado. No momento, cabe dizer que a professora estava se referindo ao Ciclo Básico<sup>30</sup> que, conforme discutiremos, configurou-se como outro momento difícil para o exercício da profissão docente ocorrido

---

<sup>30</sup> Entende-se por Ciclo Básico uma proposta curricular formulada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (1997), a qual preconizava que caberia aos estados decidirem “pela forma de promoção dos alunos, com ou sem reprovação” (CAGLIARI, 1998, p. 31). O Estado do Paraná foi um dos estados que optou pelo sistema de ciclo, sem reprovação entre 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

concomitantemente à chegada do Construtivismo na alfabetização, segundo os professores de nossa pesquisa.

Ao buscar compreender as dificuldades e a resistência mencionadas por NI quanto à nova concepção de ensino e de aprendizado proposta, a experiência de 24 anos de magistério dessa professora revela a presença de outros motivos quando de sua formação profissional. É o que possibilita uma análise mais demorada da fala de NI:

NI: *“Sabe o quê? Porque eu tinha acabado de fazer o magistério, três anos de magistério, nós aprendemos Erasmo Pilotto de fio a pavio”.*

A rememoração de NI reaviva a experiência de outra professora que está há mais de vinte anos no magistério e havia se formado segundo a perspectiva educacional de Erasmo Pilotto, na qual se ensinava segundo o método conhecido por “método Erasmo Pilotto” de alfabetização. Assim, transcrevemos e comentamos a fala da professora:

NO, neste momento diz: *“Ééééé! Isso mesmo!” e mais que concordando com NI, rememora algo de sua formação que sabia e/ou tinha vivido.*

Para melhor apreendermos o sentido dessas enunciações, vamos nos deter um pouco mais na explicitação do método mencionado pelas professoras, contextualizando-o. Erasmo Pilotto foi um importante intelectual da educação paranaense que, desde o início do século XX, notabilizou-se por defender um tipo de educação/ensino, no contexto do Movimento pela Escola Nova<sup>31</sup> no Brasil. Encontrou, nesse movimento,

---

<sup>31</sup> Trata-se de um movimento cultural liderado por intelectuais brasileiros na década de 1930, cuja atuação, segundo Vieira, “foi decisiva na configuração do campo educacional brasileiro, a partir de suas iniciativas na definição de políticas públicas para educação, na organização do sistema nacional de ensino, na reformulação dos métodos pedagógicos, bem como na orientação da formação de professores.” (2001, p. 54).

(...) uma possibilidade de produzir uma profunda crítica das formas tradicionais de ensino – baseadas no formalismo do método, na capacidade mnemônica do aluno e na passividade do professor em relação ao conhecimento – e, assim, afirmar a sua concepção educativa baseada na liberdade, na autodeterminação e no poder da intuição e da vontade. A educação para a vida, no pensamento de Pilotto, não se resume ao utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria-chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que nem a ciência e nem a teologia são capazes de apreender. (VIEIRA, 2001, p. 69).

Entretanto, apesar da orientação teórico-filosófica que historicamente assumiu o Movimento pela Escola Nova no Paraná, segundo a leitura do intelectual paranaense Erasmo Pilotto, explicitada por Vieira, a formação dos professores no Oeste do Paraná parece ter refratado seu pensamento de modo não muito positivo. Durante nossa carreira docente, em outros momentos de cursos e encontros com professores alfabetizadores, presenciamos posicionamentos discursivos que davam conta de certa “aversão” pelo modo como estes foram orientados a desenvolver metodologicamente sua prática alfabetizadora.

A região Oeste do Paraná, como parte integrante dos propósitos políticos e econômicos do governo federal, em face do projeto de construção da Hidrelétrica de Itaipu, na década de 1970, promove um levantamento diagnóstico sócio-econômico-educacional nos municípios de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu. O diagnóstico visava à implantação do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA, com o objetivo de fortalecer a infra-estrutura educacional da região. Seria necessário diminuir os impactos e os problemas sociais gerados com as transformações econômicas e com as construções de grandes obras.

No âmbito estadual, Erasmo Pilotto foi o responsável pelos dados constantes do documento *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino elementar e médio*<sup>32</sup>, enviado ao Ministério da Educação e Cultura, ainda em 1954. Em âmbito regional, o material didático produzido para a alfabetização esteve conforme o método de alfabetização desenvolvido pelo professor Erasmo Pilotto, que já circulava nas escolas normais. De acordo com aquele diagnóstico, no aspecto educacional, constatou-se que havia causas internas e externas à escola para o fracasso escolar. Destacaremos apenas

---

<sup>32</sup> As referências completas do documento encontram-se no final desta tese.



as internas que justificavam o baixo rendimento escolar: “professores não habilitados e não treinados para o magistério (54% na área urbana e 80% na área rural) [que] atuavam nas primeiras séries. A falta de domínio dos conteúdos e a metodologia de ensino geravam dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, abandono e repetência dos alunos (...), o material didático-pedagógico usado nas escolas, além de caro, era inadequado à realidade sócio-cultural regional.” (EMER, 1991, p. 290-300). Em decorrência dessa situação, “a escolha do método de alfabetização Erasmo Pilotto deveu-se especialmente por exigir poucos conhecimentos teóricos de domínio específico de professores habilitados” (p. 297). E, utilizando-se de números estatísticos, Emer dá noção do que representou o treinamento dos professores na região: “A primeira experiência de treinamento (91 professores alfabetizadores) ocorreu em Toledo, em 1976, com resultados considerados animadores, Em 1978, o treinamento de professores neste método de alfabetização já tinha atingido 2.421 professores; em 1980, 7.128; em 1981, 5.554; em 1982, 6.778. Em 1980, o método de alfabetização Erasmo Pilotto foi transformado em cartilha de alfabetização por uma técnica da CETEPAR, Professora Isolda Peixoto Ruoso.” (p. 297).

Percebemos que, nesse período, as associações – em especial, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) – e a central das cooperativas da região – COTRIGUAÇU – e alguns cursos superiores de educação (da UNIOESTE, antiga FECIVEL, autorizada a funcionar em 1972), ao lado da Coordenação de Área do Projeto Especial, em convênio com a SEED – Secretaria de Educação do Estado – e o CETEPAR – Centro de Treinamento de Professores do Paraná (que, a partir de 1974, passa a ofertar treinamento para os professores) –, estiveram envolvidos para “demover” a educação do Oeste das dificuldades apontadas. Além disso, em 1980, cria-se a ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná – para desenvolver e articular ações básicas na promoção educacional em todos os graus e níveis, produzir e experimentar novo material didático, produzir ou socializar novas metodologias de ensino e desenvolver recursos humanos para a educação (EMER, 1991, p. 298-299).

Essa contextualização permite não só apreender melhor as vozes presentes nas enunciações dos professores, mas também compreender a interlocução mantida com autores e métodos e procedimentos, que demarcam o limite entre a certeza atestada pelos professores de que havia um método “infalível” para alfabetizar e a “aversão” ao “Método Erasmo Pilotto”. Fica perceptível, na fala que segue, a necessidade de encontrar algo que lhes direcionasse o ensino e promovesse o aprendizado do aluno:

NI: *“Aí nós saímos empolgadas que todos iam aprender ler. Já no primeiro ano que comecei a dar aula, eu vi que não era nada daquilo. Daí Emília Ferreira me convenceu do contrário. Então eu mergulhei de cabeça (...).”*

No momento da enunciação de NI, havia uma discussão posta entre os presentes em torno do preparo/despreparo dos professores que estão assumindo atualmente as salas de alfabetização, sobretudo, neste momento em que o ensino fundamental passa por uma nova orientação e reestruturação no seu tempo de duração, agora de nove anos, além da obrigatoriedade da criança de seis anos estar matriculada nesse nível de ensino<sup>33</sup>.

Enquanto os professores recém-formados viam-se “desesperados” ao terem de enfrentar a sala de alfabetização e reclamavam de sua formação, os formados há bem mais tempo também reclamavam e queriam colocar as angústias por que passaram e passam.

A professora NO, concomitante à fala de NI, diz:

NO: *“A diferença professora, elas tão bem mais preparada que nós. Nós saímos do Erasmo Pilotto, cinco perguntinhas que você não poderia/não*

---

<sup>33</sup> Trata-se da Lei Federal nº 11.274, do Ministério da Educação, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. De acordo com essa lei, os municípios de Cascavel e Santa Helena alteraram a oferta de seu ensino em maio de 2007. Com isso, houve denominação diferenciada para as classes dos alunos de cinco anos de idade (a completar seis anos em 2007) e seis anos (estes completos), e aqueles que já haviam completado ou completariam sete anos, conforme idade de corte de cada Secretaria de Educação. Para os primeiros, a denominação foi de “primeiro ano”, e para os segundos, de “primeira série”.

*poderia mudar* (NI, junto com Norma, dizia: “*Nem a ordem!*”): *o que você tem na mão? Eu não me lembro mais*. As vozes de NO e NI confundem-se, não dá para ouvir o que uma e outra dizem. Até que NO: “*Então, tinha preparação, era tudo, professora, ‘era maravilhoso’*. *Você apagava o quadro assim* (gesto com a mão esquerda, de cima para baixo, como se tivesse com um apagador na mão.). *Assim não podia apagar* (gesto com o braço da esquerda para a direita); *era totalmente diferente professora* (com a caneta em riste, fazendo-a num movimento, ir/vir para a frente e voltar, várias vezes, como que chamando a minha atenção).

E eis que, agora no discurso de NO, encontra-se reiterada a reclamação da falta de autoridade do professor para definir a promoção ou não de série para o aluno. Se, em alguma medida, a fala de NO denuncia a falta de autonomia do professor em relação à aprovação ou reprovação de alunos quando da implantação do Ciclo Básico, em contrapartida, e o que a princípio pode parecer contraditório, a professora reclama da falta de auxílio em relação às decisões que os professores tinham de tomar no seu início de carreira, decisões estas que, atualmente, os recém-formados recebem da equipe pedagógica com que trabalham. Chamamos de aparente a contradição pelo fato de NO reclamar, em falas anteriores, de “*ter que seguir à risca certas orientações educacionais*”, mas, por outro lado, aprazia-lhe a autonomia que lhe era reservada no momento de promoção ou não do aluno, conforme expressa no mesmo discurso. Esse dado nos autoriza a fazer uma análise do seguinte modo: o professor deseja, sim, espera ter alguém para dialogar, discutir, refletir sobre seu fazer e profissão, mas não ao ponto de que esse Outro lhe imponha, declaradamente, ou legalmente, o que fazer, muito embora saibamos que o Outro movimenta o nosso fazer. Assim, apesar de muitos Outros nos constituírem, parece que ‘decidimos’ por quais Outros queremos ou devemos nos orientar. Vejamos a seguir:

NO: “O aluno nosso era (-0-), o professor era autoridade, pra passar aluno, nós tínhamos que seguir/hoje não, você tem auxílio de, de (NI: “De orientadora”) NO: “É, de tudo. É diferente professora!”

Durante o diálogo, lembramos a NO que o momento histórico é outro, que as dificuldades são outras, mas, na expectativa de nos convencer a entender sua posição e sua fala, NO retoma, interrompendo NI, que ia mencionar algo:

NO interrompe NI, dizendo-lhe: “Só uma coisa” e voltando-se para mim diz: “Professora, só tem uma coisa, professora, eu não tô falando que não há problema [na educação, na formação de professores], pelo amor de Deus, eu falo assim do tradicional na época, era tradicional aos extremos. Hoje, há uma liberdade/o que ela acabou de falar (NI)/ (...) ó, nós não tinha, foi muito difícil, pelo amor/não me interpreta mal/”(…) há, há problemas, de vinte, de trinta, de sempre, só que o que eu quero explicar é, é esse sair de um Erasmus Pilotto, que você tinha, você tinha que pegar/não sei se você participou do Erasmus (para MY), cinco perguntinhas, era ‘a’, ‘b’, ‘c’, ‘d’, ‘e’, não sei, você não podia pegar o ‘a’, entendeu, eu sou bem ( ), esquecia, o ‘e’, ‘a’ já ganhava. Não era assim que você tinha ( )/tinha que fazer certinho! Isso que eu tava falando, pra nós foi um pouco mais difícil a compreensão (...).”

Durante essa conversa, IE e outros também se colocam junto à nossa posição e à da própria professora NO:

IE, junto a outras pessoas: “É diferente!” [no sentido de que o momento histórico é diferente]

RO manifesta-se falando de sua experiência como professora alfabetizadora formada pelos pressupostos metodológicos de Erasmus Pilotto:

RO: “(...) *sai de uma sala de/oitava série eu tinha. Não tinha nem segundo grau. Eu cheguei, eles me deram uma sala de primeira série, pra alfabetizar. E ainda era: ‘o que é que eu tinha na mão? Uma bola. E o que que eu fazia com isso? (risos de algumas colegas ao lado) E aí eu fazia. Tinha duas coordenadoras atrás de mim, e daí. Ali eu era avaliada. Hoje, gente, nós temos [sic] no céu.*” Há muitas outras falas. Destaca-se a de MG, entrecortada com outras. RO faz movimento de “tremedeira”

E MG concorda com RO:

MG: “*Nesse sentido sim, (-0-) [em relação à vigilância, à avaliação].*”

A fala de MG produzia-se no sentido de consentir e de ser solidária ao gesto ameaçador que sofria RO no início de sua atuação docente. Era uma demonstração de conhecimento dos momentos constrangedores por que passaram os professores durante o período de acompanhamento acirrado de seu fazer, do controle vivido, sobretudo, com a criação dos especialistas da educação: supervisores e orientadores pedagógicos.

Esses discursos, quando NO refere-se à “liberdade” hoje existente, refletidos na manifestação de outros presentes de que “hoje é diferente”, e mais as falas de RO e MG, retratam o movimento que parece constituir o fazer dos professores, segundo os seus enunciados. Trata-se do cerceamento que as pessoas em geral – mas, em especial, os professores – sofreram no período em que uma proposta de educação tecnicista se estabeleceu no Brasil, ainda em um contexto de ditadura militar.

As enunciações dos professores fazem retomar a situação precária do ensino nas escolas municipais rurais do Oeste do Paraná (o crescimento populacional da região Oeste ocorreu em maior número na zona rural, especialmente pela chegada de nordestinos e mineiros): além de multisseriadas, o nível de escolaridade de seus professores era o primário e, em muitos casos, incompleto, e havia carência e inadequação do material didático (EMER, 1991, p. 282).

Visando a vencer esses problemas,

(...) a totalidade das prefeituras regionais, junto à Secretaria ou Departamento de Educação, passaram a manter uma equipe de supervisão que visitava periodicamente as escolas. Essa equipe, como ocorria a nível [*sic*] de estado, desempenhava função técnico-pedagógica. Centralizava o planejamento curricular, o desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação. As provas eram elaboradas, impressas e distribuídas pela equipe de supervisão a todas as escolas municipais. Como ocorriam reclamações dos pais quanto à qualidade do ensino, as Inspetorias Regionais, com recursos e professores da Secretaria de Estado da Educação e das prefeituras, periodicamente promoviam treinamentos, dentro de uma perspectiva tecnicista. Nesses encontros os professores estudavam os “Currículos”, manuais editados pela Seed, um volume para cada série do ensino primário, com sugestões e exercícios sobre conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula. (...) **A equipe de supervisão, em suas visitas às escolas, verificava o desempenho do professor mediante aplicação de diferentes exercícios aos alunos: leitura, tabuada, ditado, etc.** (EMER, 1991, p. 282-283, grifos nossos).

Percebemos que um dos interlocutores de RO na trama das relações escolares que vivenciou era a escola tecnicista. Ainda que possamos estar incorrendo num julgamento apressado (como denunciou Vieira em relação à Escola Nova – a não-consideração dos vários matizes da corrente de pensamento agrupados sob a denominação de “ideário da Escola Nova”), de modo geral, podemos dizer que a ideologia presente na escola tecnicista primava por um ensino que visasse à preparação de brasileiros produtivos e eficientes. O auge da ideologia presente nas orientações dessa escola deu-se na ambiência política de intervenção militar no Estado, num tempo em que se exaltava a nacionalidade, o civismo e os ideais de progresso e de ordem.

Não há como negar que essas são marcas muito explícitas presentes na formação dos professores que não só se formaram escolarmente, mas se educaram socialmente a partir da década de 1960. Existia uma espécie de ‘formação militar’ que constituiu esse professor. As experiências e o modo de agir em suas práticas pedagógicas nada mais são do que a forma refratária, reelaborada dos momentos dessa formação.

A esse respeito, um docente do sexo masculino, participante do nosso curso, revelou em sua enunciação:

LI: *“Ivete, nós homens, que servimos ao exército, às forças armadas, eles têm, eles têm uma prática de ensino lá dentro, é, é, é, que eles transformam tudo*

*aquilo que você aprendeu até ali, até o momento de você entrar lá pra dentro. Eles transformam tudo aquilo: você se torna uma pessoa submissa lá dentro, a eles, né; você tem que respeitar a questão da hierarquia e da disciplina. E muitas vezes eu tô trabalhando e tô me observando e eu vejo o quanto eu quero, também, éééé, quanto que eu puxo pela rigidez, para essa hierarquia, dessa disciplina em sala de aula (...).”*

Percebemos em LI que, embora este não explicita “para quê” deseja manter um clima de “hierarquia”, “disciplina” em sala de aula, fica explícita a sua preocupação com as suas próprias “marcas” constituidoras como sujeito que não se apagam quando o papel que assume é o de professor. Talvez, podemos até dizer, confundindo a autoridade de professor com o autoritarismo. Para nós, a autoridade de professor se estabelece numa relação de ensino em que convergem três elementos: o domínio dos conteúdos escolares que ministra, a consideração do aluno como sujeito ativo responsivo e a consideração dos conhecimentos prévios do aluno trazidos para a escola. Portanto, difere substancialmente do autoritarismo.

Em contrapartida, se buscarmos os parâmetros teóricos orientadores da prática docente atual, as enunciações dos professores dão conta de outra perspectiva, porém, não menos preocupante por parte dos alfabetizadores. Vejamos o que dizem os professores ao se referirem ao trabalho alfabetizador da atualidade, comparando-o com o trabalho alfabetizador do século passado: o tradicional<sup>34</sup>:

CA: “(...). Essa é que é a diferença hoje. Nós temos que dar conhecimento ( ). O texto, nós temos que apresentar o texto para a criança, e trabalhar com ele as palavras menores e até tirar os fonemas e os grafemas pra que ele possa aprender as palavras, mas com sentido, não solto.”

---

<sup>34</sup> A referência que fazemos ao tradicional é no sentido do trabalho do professor segundo o método sintético, analítico e misto, utilizado mais intensamente durante até mais da metade do século passado. A cartilha de Branca Alves de Lima, *Caminho suave*, é exemplo da evidência do que dizemos, haja vista o número de edições publicadas (mais de cem) e a permanência no mercado editorial desde 1948, conforme estudos de Mortatti (2000).

LI: *“Viu Ivete, Magda Soares, tem uma parte que ela fala do ensino tradicional. E ela fala assim que nós temos que ter um cuidado muito grande quando nós nos referimos ao tradicional com tom pejorativo. Por quê? Porque aquilo que hoje é o tradicional, no passado ele teve em evidência, ele teve valor. E que aquilo que hoje está em evidência, amanhã, pode ser o tradicional do amanhã, né? E nós, dos anos 70 pra cá, por quantos modismos nós já passamos? Por quantas teorias nós já passamos? Nós temos uma teoria hoje que é a **teoria textual**, aí eu me pergunto, será que vai surgir uma outra teoria que vai dizer que essa teoria é ultrapassada, né?”*

As duas enunciações levam-nos a algumas considerações com relação ao que implicitamente vemos nelas presente. A fala de CA guarda no seu implícito uma concepção de ensino que se assemelha ao que já nos referimos anteriormente, quando nos apropriamos dos estudos de Smolka (2001) para falar da relação de ensino estabelecida nas escolas: a importância de como o professor se vê nesta relação.

O enunciado da professora sobre o fato de que *“nós temos que dar conhecimento”* revela uma concepção de ensino em que o professor está imbuído apenas de uma tarefa de ensino que lhe foi instituída, e não como **parte** – importante, é claro – no processo pedagógico. Como vimos em Smolka, a tarefa de ensino rompe com a relação de ensino e cria a “ilusão” de que o professor pode “dar” o conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento é dele, do professor; há um apoderamento do conhecimento que ele vai “dar”; logo, é unilateral, estático; não é algo ensinado numa relação de ensino em que prepondera a intenção de que o Outro se aproprie daquele conhecimento. Tanto mais grave isso se torna quando estamos tratando de ensino da linguagem.

Ao analisarmos o que CA diz na sequência, sobre o ensino da alfabetização pelo texto – *“o texto, nós temos que apresentar o texto para a criança e trabalhar com ele”* – podemos dizer que apenas aparentemente a situação retratada difere da situação de fala do professor anterior. Dizemos aparentemente porque, aqui, a professora parece



colocar-se dentro de uma nova perspectiva de ensino de língua, conforme a teoria textual mencionada por LI.

Entretanto, se podemos dizer que a fala de Possenti já não mais se aplica à situação de ensino da língua atualmente, a de que há novos discursos, mas as práticas continuam as mesmas, uma vez que os professores implementam práticas de ensino da linguagem por meio do texto, por outro lado, a inovação se limita ao emprego do novo recurso, o texto. Talvez isso se dê por falta de uma conceituação mais segura do que entendem por texto ou mesmo a falta de compreensão da relação existente entre os elementos lingüísticos textuais e a linguagem em uso, real, interacional. Em outras palavras, se quisermos adotar o que Faraco e Castro dizem, a lingüística de texto “é mais uma análise das relações internas referentes a ele (...) do que uma preocupação conceitual que busque uma generalização sobre a noção de texto, que consiga transcender os elementos meramente formais e de ligação interna.” (1999, p. 183)

Podemos apontar, também, a partir dessa segunda parte da enunciação de CA, que se revela ali um tipo de interlocução com uma concepção de ensino da leitura e da escrita por meio do texto que vem sendo criticada. É a concepção de ensino que, pela demasiada preocupação em se ensinar a ler e a escrever “pelo texto”, leva alguns professores a “deduzirem” que o simples colocar o aluno em contato com variados textos é o bastante para que aprendam as relações intrínsecas, os mecanismos internos de funcionamento entre letras, sons, famílias silábicas. Inclusive, em relação a este último termo, referir-se a ele é quase um sacrilégio para um ensino que se pretenda textual. Sem dúvida, trata-se de um equívoco. A criança também precisa compreender tais relações, e, para isso, é necessário que lhes sejam ensinadas, só que isso pode e deve se dar por meio de unidades significativas, em contextos significativos, que, no limite de sua importância, mostram as relações sociais que engendram nos seus contextos de uso. Novamente se evidencia a necessidade de conceituar mais claramente o que é texto. E, essa base conceitual, concordamos com Faraco e Castro (1999, p. 190), é definida e caracterizada pelo conceito de enunciado de Bakhtin. Para ele,

Não se intercambiam orações como [não] se intercambiam palavras (em rigoroso sentido lingüístico), ou grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são combinações de palavras, orações; ademais o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade de discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 278)

Tal qual Bakhtin (2003, 2004), é assim que entendemos texto, oral ou escrito, uma comunicação discursiva – um enunciado – é uma ação interlocutiva que acontece no contexto das relações sociais e, por isso, abrange interesses, intenções, respostas. Organizado com palavras/signos compartilhados socialmente, caracterizados por tipos composicionais mais ou menos estabilizados, visa a atingir objetivos para com um interlocutor, esteja ele presente fisicamente ou não. Texto, ao ser um enunciado, comporta essas relações vivas, esse “jogo” social.

É interessante notar, na fala de LI, que, ao mesmo tempo em que explicita claramente um de seus interlocutores, revela, no diálogo que realiza nessa interlocução, seu entendimento a respeito do muito que se produz academicamente como teoria e que passa, sem muito questionamento ou nenhum, a fazer parte do ensino e toma ares de absoluta necessidade. Mas, perguntamo-nos se isso não ocorre mais pelo caráter de novidade do que propriamente como reflexão para alcançar melhores resultados na apropriação da língua escrita pelo aluno.

Um exemplo que queremos aqui apenas mencionar e que merece ser investigado é com relação à teoria dos gêneros textuais. Esta certamente trouxe avanços, mas também parece ser alvo de alguns equívocos pela forma mecânica com que passa a ser empregada nas escolas. Mais uma vez, parece que a simples reunião de várias tipologias textuais, de variados gêneros, marca a especificidade do seu ensino, isto é, fica apenas na forma, ou, ainda que o conteúdo seja abordado, as relações sociais que os engendram, ou o tema, bakhtinianamente falando, a que essas formas remetem ficam apagadas. E perguntamos: que concepções de linguagem direcionam esse entendimento de gênero conforme se utiliza na escola? Será que a inserção da teoria dos gêneros textuais na alfabetização, por exemplo, não seria um desdobramento da necessidade posta pelo letramento: a de se atingir as práticas sociais de uso da

leitura e da escrita? Caso seja, percebemos que não falta elaboração de teorias, porém, a questão conceitual da linguagem também se apaga.

Outra abordagem metodológica que os professores fizeram referência nos nossos encontros foi quanto ao método fônico. Pelos seus enunciados, pudemos entrever o discurso oficial que se colocou no início do ano de 2006, em que se discutia a necessidade de revisão da teoria construtivista orientada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelos estudos em alfabetização realizados especialmente por Fernando Capovilla, em direção ao método fônico. Essa discussão mobilizou a defesa dos estudiosos das duas correntes psicológicas, que culminou com a decisão governamental de que o Ministério da Educação não indicaria o método de alfabetização a ser seguido.

A discussão do texto de Magda Soares sobre as facetas da alfabetização e do letramento (2003) compôs o pano de fundo para o debate instalado em relação ao ensino pelo método fônico ou não em salas de alfabetização. O tema situou-se a partir do argumento colocado por Soares, que buscava na França e nos Estados Unidos a origem do ensino em alfabetização a partir de textos. A autora situa os leitores quanto à compreensão posta pelo movimento conhecido como “*Whole language*”, de trabalhar numa perspectiva metodológica diferenciada do “*Phonics*”, que a primeira perspectiva mencionada tenta superar, justamente pelo fato de que esta última não confere um tratamento à linguagem que se possa apreender o sentido do que se apresenta na fase inicial da alfabetização escolar. Convém ressaltar, entretanto, que um ou outro modo de considerar o ensino da língua escrita tem como expectativa alcançar níveis melhores de letramento escolar, que, diga-se de passagem, tem diferente conotação aqui no Brasil, quando se trata de educação inicial.

Em meio a essa conversa, esclarecemos aos professores do curso que, por essas vias de análise – o debate em torno da alfabetização e do letramento e as formas de minimizar o fracasso escolar –, chega ao Brasil a discussão sobre a volta do método fônico. Seguiu-se, então, nossa pergunta aos professores sobre que conhecimento tinham a respeito desse método. Houve muitas considerações, mas quando

relembramos que algumas letras do nosso alfabeto não têm som, são surdas, como o “p” e o “b”, por exemplo, RO faz a seguinte indagação e se trava este diálogo:

RO: “*Mas a Balta<sup>35</sup> falou que nós temos que dar todas as letrinhas?*”

EU: “*Como assim?*”. RO se indigna com minha pergunta e repete: “*Como assim!*”

EU: “*O que isso tem a ver com o fônico?*” RO faz gestos de não saber.

Quer dizer, nem mesmo RO entende o que havia perguntado, ou então que havia interpretado diferente, diante da nossa fala, aquilo que lhe fora dito por Balta. O importante a ressaltar aqui, para os propósitos desta tese, é a presença da professora interlocutora de RO.

Baltadar Vendrúsculo é uma professora muito conhecida na região pela sua atuação como ministrante de cursos de alfabetização pela prefeitura municipal de Cascavel e por outras prefeituras da região Oeste (por intermédio da AMOP e da extinta ASSOESTE, já referidas anteriormente), motivo pelo qual tanto professoras de Cascavel quanto de Santa Helena, particularmente as que atuam na área desde a década de 1980, reportam-se a ela e a seus cursos. Diante da situação de impasse apontada no diálogo, NI esclarece:

NI: “*Ela [Balta] falou que é pra, que é pra, como é que eu vou dizer, é pra apelar pra tudo que você sabe, se você tem mais experiência que deu certo e usar um pouquinho de cada um, porque cada turma é cada turma. A Balta sempre fala, você pegar o melhor de tudo, se o som, você vê que funcionou, algumas vezes, inclusive o ‘ele’, o ‘eme’, o ‘ene’, tu fala (-0-), tem algumas palavras que não dá certo/*”

EU: “*Ah, ó, tem algumas palavras que não dão certo.*”

---

<sup>35</sup> Trata-se da professora Baltadar Vendrúsculo, que será apresentada posteriormente no texto.

Esses enunciados ocorreram no momento em que discutíamos os limites do ensino em alfabetização quando este se dá exclusivamente pelo som, ou com relevância no som, sobre o mascaramento, a irreabilidade da linguagem em uso.

E continua NI: *“Assim como existem o sons do ‘x’, ele [o aluno] vai ter que se acostumar com isso. Eu vejo assim que daí eu pego um pouquinho de cada um. Uma [criança] vai pelo nome da letra, ‘pai’, o nome da tua cidade, tua escola, tatatá, beleza! Umas você tem que apelar bastante pro som: ‘v’ e ‘f’, ‘b’ e ‘p’, [apesar] de alguns professores dizerem assim que as crianças têm problemas, os meu não têm, que eu trabalho tanto, eu ressalto o som, seguro assim (coloca a mão no pescoço) pra ver o (-0-) tudo. Não sei, não sei.”*

Alguns professores, como SI, não conseguiam entender o porquê da volta da discussão do método fônico. Retomamos a elucidação sobre a natureza da língua, a sua função social e como a entendemos, até o instante em que um professor assim se manifesta para falar da artificialidade com que se trabalha a linguagem pelo método fônico.

Alguém fala assim: *“Imito um som mais a vogal para ensinar a sílaba.”*

NI reage prontamente: *“Mas não fazem isso!”*.

Eu respondo: *“Fazem, fazem.”*

IE e outros dizem: *“Fazem sim!” Muito burburinho.*

Vejamos o prosseguimento da situação:

IE quer dizer algo. *Eu peço que espere ‘só um pouquinho’ para eu poder concluir a minha fala. Continuo: “Então, a questão é essa, o que é o uso social [da linguagem]? NI me interrompe: “Mas, professora, eu vejo assim, a gente parte do concreto ali, de uma situação real em sala, de uma necessidade de escrita, digamos, um bilhete, alguma coisa. E passou pra especificidade,*

*trabalhar, digamos o lh, você vai trabalhar/a partir do momento que/você vai dar aquela/vai fazer com ele aquela lista de palavras com lh, tatatá, você ressalta os fonemas, eu não vejo assim tão (...) Eu digo: “Aí é uma outra situação.” NI: “Não... Ninguém diz isso, aí a gente vai trabalhar só (...)” Eu repito: “Aí é outra situação!” Alguém: “Eu concordo [com o fato de estarmos falando de situações diferentes de trabalho com o som].”*

IE agora consegue falar e diz: *“Não, mas e a criança que vai ler e faz assim: bê, a, ba, ele, a, la.”<sup>36</sup> Eu acho (-0-) pior. Eu acho pior.”* Eu digo: *“eu concordo, eu concordo”* e IE, como que se defendendo do que eu possa vir a falar, lança: *“Eu não ensino meus alunos [a soletrar palavras], e tem uns que fazem isso.”* Recebendo a anuência de NI: *“Tem criança que faz isso!”*

As professoras reconheceram que seus alunos soletram letras para tentarem ler ou escrever palavras. No entanto, elas alegam não se utilizarem dessa “estratégia” para ensinar a língua escrita. Demonstram que não concordam com essa perspectiva de ensino e, inclusive, no caso de NI, ela não acredita que haja alguém que produza ensino assim. Mas, será que a criança só faz aquilo que o professor ensina – o seu professor, especificamente? O que pensar das outras relações que a criança mantém dentro ou fora da escola? Será que em nenhum momento, em sua vivência, a criança percebeu ou foi ensinada assim: soletrar para aprender a língua? Será que já não existiu um modo de ensinar a língua materna que partia da soletração? Não é a situação daquela mãe trazida na fala de LI, analisada no item 3.1.2 deste capítulo, que, ao perceber que o método de alfabetização ensinado na escola era diferente do que ela havia ensinado em casa, fica apavorada? De qualquer modo, ainda que investido de toda a autoridade que lhe é conferida, devida, como a responsabilidade institucional e

---

<sup>36</sup> A situação a que se refere a professora diz respeito ao emprego de outro método de alfabetização, a soletração, que se diferencia do método fônico. No método da soletração o fim é o ensino do alfabeto na sua ordem lexicográfica; as palavras são soletradas segundo o nome das letras que a compõem, na formação de sílabas e, posteriormente, das palavras. No método fônico, de marcha sintética, o ensino centra-se nas correspondências grafofonêmicas e no desenvolvimento da consciência fonológica. (MORTATTI, 2000, 2007)

socialmente pelo ensino sistematizado do conhecimento humano produzido, há que se reconhecer a participação social da criança, a presença de outros interlocutores outros que também lhe ensinam cotidianamente.

Sem negligenciar as certezas e as desconfianças apresentadas pelos professores por meio das outras vozes que se manifestam constituindo-lhes como alfabetizadores, seu saber e seu fazer, podemos afirmar que os últimos enunciados transcritos mostram-se contraditórios. Se retomarmos o que já foi analisado quanto aos Outros presentes no processo de aprendizado dos alunos, as últimas enunciações reafirmam o que os próprios professores já manifestaram explicitamente em outra ocasião, a respeito de quem também ensina, e o quê, às crianças. Apesar de os professores exercerem um importante papel na relação de ensino, os pais foram interlocutores marcantes, referenciados pelas crianças, para o aprendizado da escrita em língua materna, conforme enunciaram os próprios professores.

Passemos agora ao último tópico deste capítulo que buscou demarcar a presença do Outro-aluno nas enunciações dos professores alfabetizadores. Trata-se de posicionamentos frente à organização do ensino em séries que a escola segue atualmente.

### 3.1.4 Do Ciclo Básico ao Ensino Fundamental de nove anos

Dentre as enunciações apreendidas durante o desenvolvimento do curso que ministramos, as que se relacionavam às formas adotadas pelas escolas para organizar o seu ensino seriado – seja no formato Ciclo Básico, seja como ensino fundamental de nove anos – chamaram especialmente a atenção. Como não poderia deixar de ser, as organizações do ensino seriado, de uma ou outra forma, repercutem no ensino em alfabetização na série inicial do ensino fundamental e provocam as mais diferentes reações nos professores quando o tema entra em debate. Nesse sentido, analisar as enunciações dos professores sobre o assunto nos dá elementos para melhor compreendermos como se dá a presença do Outro-aluno no processo de ensino da

língua escrita, para, num sentido mais amplo, compreender a concepção dos professores sobre letramento e sobre a própria alfabetização.

O Ciclo Básico<sup>37</sup>, para os professores alfabetizadores de nossa pesquisa, representou um momento na sua vida profissional em que o seu fazer docente sofreu abalos e maculou as “pretensas” certezas daqueles que estavam há algum tempo no exercício da profissão. Para os recém-formados significou a mais uma angústia ao não se verem preparados para atuar nessa proposta. Foi o que percebemos quando o tema veio à tona durante o estudo do texto no qual Magda Soares apontava o advento do Ciclo Básico como um dos problemas que ocasionou a perda de especificidade da alfabetização. Momento em que, a partir da década de 1980, iniciava-se sua implantação em São Paulo e proliferava pelas demais capitais e cidades brasileiras. O Ciclo Básico e outras medidas educacionais configuravam-se no período como propostas promissoras e fecundas para a realidade educacional brasileira.

Vejamos o recorte de nosso caderno de transcrições, quando mencionamos o fato:

*EU: Volto para o texto que estamos trabalhando. Abordo a hipótese levantada pela autora para que tenha havido a desinvenção da alfabetização: a perda de especificidade da alfabetização. A autora aborda a causa de natureza pedagógica apenas, não a social, política. Diante das causas colocadas pela autora está o ciclo básico escolar e eu pergunto sobre isso para os participantes. Digo que gostaria que eles falassem sobre a experiência dos ciclos básicos. Pergunto se alguém trabalhou no sistema de ciclo básico. NO e NI manifestam-se, inclusive com NI assim se referindo: “**Pura bucha**”.*

A expressão utilizada pela professora revela muito mais do que uma opinião, é uma forma de manifestar sua indignação frente àquele momento vivido pelos

---

<sup>37</sup> Destacamos que o Ciclo Básico no Paraná obedeceu a uma marcha diferenciada no seu processo de implantação, diferente, por exemplo, do que ocorreu no estado de São Paulo (sobre o Ciclo Básico neste estado ver Mortatti, 2000). Podemos dizer que no Paraná o que mais marcou sua implantação foram as mudanças na seriação do ensino, em especial nas duas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a alteração foi mais de cunho estrutural do que propriamente conceitual.



professores, supervisores e diretores que organizavam o trabalho pedagógico na educação primária à época e que ainda guardam a memória daqueles tempos.

SI: *“Falar em ciclo em Santa Helena é um ( ).”* [Gestos e expressão facial de desagrado, como se fosse algo extremamente mal-visto e que causa repulsa aos professores].

NO: *“Até nós professores, chegava no fim do ano ficava perdido. Foi uma época assim, era no início assim da minha jornada como professora, tu não podia fazer isso, tu não podia fazer isso, sabe, era/chegando o final do ano/e esses alunos que nós alfabetizamos na época, são hoje os alunos do meu colega professor HE, que trabalha com o segundo grau, que escreve muito com eles, que/são esses alunos nossos daquela época. Se você notar, se você analisar, são os nossos alunos. Sabe, então assim, foi, oh, é por gostar mesmo [que continuou na profissão]. Acho que, porque foi horrível.”*

O enunciado de NO chama a atenção porque, além de se referir à dificuldade sentida pelos professores em alfabetizar na proposta do Ciclo Básico, mostra a consequência do despreparo docente para o aprendizado do aluno. Os alunos de alfabetização de NO daquele período são atualmente os mesmos alunos do ensino médio de um colega seu de trabalho: um professor que tem de desenvolver muitas atividades de escrita com os alunos para tentar vencer os problemas de escrita decorrentes da precariedade da alfabetização que cursaram. É o reconhecimento de que a falha no ensino, em virtude da falta de entendimento da proposta do Ciclo Básico, deixou marcas negativas no aprendizado da língua materna pelo aluno, e as lacunas existentes mostram-se nas séries posteriores.

Como tentativa de minimizar as dificuldades, o interlocutor de NO, que, pela sua enunciação, parece conhecer a raiz do problema dos seus alunos, trabalha intensamente a produção escrita. É a evidência de que, em algum momento da vida escolar dos alunos, os problemas com o aprendizado da língua escrita precisam ser

trabalhados. Assim, não basta que as dificuldades sejam detectadas, constatadas: é preciso, de alguma maneira, tentar minimizá-las, independente da série escolar que o aluno esteja cursando.

A fala de NO também representa um alerta tanto para professores, que precisam, impreterivelmente, conhecer as propostas e as teorias de ensino para poderem se posicionar, inclusive na sua prática docente, quanto para as secretarias e outros órgãos responsáveis pela implantação de novos encaminhamentos. Parece-nos que a preocupação e a consideração para com o Outro, seja professor, seja aluno, seja o organizador do trabalho pedagógico, são razões suficientes para o cuidado nas decisões educacionais em qualquer nível de ensino.

O discurso de AG, a seguir, mostra que há escolas, no Oeste do Paraná, que mantêm os procedimentos do Ciclo Básico para o ensino nas primeiras séries. No entanto, suas palavras, além de corroborar as falas anteriores, demonstram não haver resultados escolares satisfatórios nessas séries. Ao contrário,

AG: *“Há três anos quando eu cheguei de P. B. pra trabalhar, (-0-) eles tinham ensinado até esse ano que saiu, né? [ensinado no sistema de Ciclo Básico] e assim também eu peguei uma turma de segunda série, tinha 14 alunos, nenhum estava alfabetizado, assim, o alfabeto praticamente eles não conheciam, né? E a diretora disse pra mim que eles tinham que sair alfabetizados e dominando os conteúdos de 2ª série, né? Então, assim pra mim, foi terrível esse ano, né, porque, assim, claro que negociando, conversando, e tem conteúdos que você pode trabalhar com eles, mas tem outras coisas que eles não dominam nem de primeira série, como que eu vou trabalhar de 2ª, né? Então, assim, chegou ao final do ano e também, assim, (-0-) as lições do alunos, né, e assim eu, eu reprovei. Ela [a diretora] não queria que tivesse retenção ainda, né, no final desse ciclo, né, porque da primeira pra segunda passa; da segunda ret/pode reter. E ela não queria retenção, mas eu fiz, né. Era muito difícil pra gente, chegando lá, pegando assim, eu nem sabia como funcionava isso né? Então, assim, é uma situação bem difícil pra*

*gente como professor, vai contra aquilo que a gente aprendeu. Bem ao contrário.”*

NI utiliza-se de argumentos que mostram que a implantação do Ciclo Básico não alcançava o aprendizado da leitura e da escrita por todos os alunos, mas, ainda assim, não era permitido reprová-los.

O sistema de ciclos foi implantado concomitantemente aos estudos sobre a psicogênese do aprendizado da língua escrita de Emília Ferreiro, o construtivismo. Este ganhava espaço nas escolas. E, conforme já abordado, mesmo o professor buscando seguir o que lhe havia sido ensinado nos cursos de formação continuada, o aluno não aprendia, mas, ainda assim, era necessário aprová-lo. Segundo NI, isso foi “perigoso”. Analisemos:

NI: *“Nós tivemos, por exemplo, aquele curso lá em Toledo, duas, três semanas, três anos atrás, lá, [no] D. P. II, (...), daí nós fizemos um curso e começaram assim, de uma hora pra outra, reestruturar texto, integralmente, todos aqueles passos, você faz item por item, todos (-0-), (...) você fazia alguns [alunos] escrever [sic], só que a maior parte deles, quase que ganhava uma aversão, porque era muito, eles se assustavam, e eu acho assim o ponto mais perigoso, mais chato, mais/que mais prejudicou, que estragou com tudo, era não poder reprovar.”*

Associada a essa preocupação, está o fato de os professores terem de se explicar aos pais. Pois, se por um lado há as famílias que não acompanhavam a vida escolar dos filhos e essa ausência era reclamada pelos professores, há também aqueles pais que acompanhavam não só a vida escolar dos filhos, mas o movimento educacional da escola ou, minimamente, da sala de aula em que seus filhos estudavam. Estes pais passam a ser motivo de consideração pelos professores, uma vez que também desempenham o papel de avaliadores do trabalho docente, senão julgando, ao menos questionando as atitudes dos professores. É o que permite entrever a fala de NI:

NI: *“Chegar no final do ano, poxa ( ) Eu lembro da minha FA lá [determinada aluna], da Coca-cola lá, não lembro mais do sobrenome dela lá. (...) a mãe veio junto buscar o resultado pra ver/porque as mães sabem o que que acontece na sala de aula, quem vai e quem não acompanha, e quando eu tive que dar o resultado lá pra três que não acompanhavam em hipótese alguma e tinham passado pra segunda série, ela chegou pra mim e falou, ‘mas como professora’? Isso, há dez anos atrás, em torno de dez anos atrás. ‘Mas como professora que pode fazer isso?’ Daí você vai explicar todo/que é uma lei que nós temos que incluir, que nós temos que tatatá. Sabe é (...)”*

A enunciação de NI demonstra não haver discussões com os pais, com a comunidade a que a escola atende sobre as propostas educacionais, o que se espera delas ou a partir delas. Ou, se discussões acontecem, não são suficientes para esclarecer e dar a conhecer aos pais as leis que regem o ensino naquela unidade escolar. Em decorrência, o fato de não compreenderem o funcionamento escolar não lhes permite conceber como uma criança pode ser aprovada se, na sua concepção, ela não apresenta o domínio da leitura e da escrita de que necessita para ser aprovada. Quer dizer, os próprios pais têm uma referência de escola que não se organizava daquele modo, em ciclos. Como se pode notar, não estamos entrando, aqui, na questão de a criança atingir ou não os critérios que a escola determinou para avançar segundo a proposta dos ciclos, nem mesmo estamos discutindo se a mãe conhece a proposta do Ciclo Básico em alfabetização daquela escola, pois nem temos elementos para isso. O que estamos chamando a atenção é para o fato de que parece não existir uma total transparência das decisões e dos encaminhamentos dados por aqueles que respondem pedagogicamente pela escola, por força de lei ou não, e que envolve diretamente os alunos.

Mas, voltando às concepções dos professores a respeito do sistema de ciclos, podemos dizer que suas enunciações atestam que eles viveram uma espécie de trauma em relação ao novo posicionamento a ser assumido frente ao ensino em alfabetização,

quando da implantação da proposta do Ciclo Básico. Entretanto, o fato de já terem vivenciado e/ou tomado conhecimento das seqüelas deixadas, recentes ou não, por esse tipo de orientação legal para as séries iniciais, faz com que o temor seja reavivado com a implantação do ensino fundamental de nove anos, na região Oeste do Paraná, em 2007, ano do desenvolvimento de nossa pesquisa empírica.

As falas de alguns professores evidenciaram o quanto este momento está sendo traumático para o professor que atua na série inicial de escolarização obrigatória, a exemplo do que representou o Ciclo Básico.

Foi em um momento de muito burburinho na sala do curso que pudemos ouvir o desabafo de AG. Vejamos os registros de sua fala:

*Há muito barulho, muitas vozes falando ao mesmo tempo, até que sobressai a voz de AG: “(-0-) Como a colega agora comentou comigo, (-0-) a questão de saber (-0), se a gente vai reter, que é pra passar pro segundo ano, como vai ficar isso. Ninguém tem clareza de nada. É pra alfabetizar, não é pra alfabetizar. Como o aluno tem que chegar ao final desse primeiro ano? Então, é uma dificuldade que a gente tá tendo esse ano. Tá chegando/É pra lançar nota? É pra fazer um monte de coisa e ninguém tem clareza de nada.”* EU registro: “ A voz de AG some em meio a muita conversa, muitos falam ao mesmo tempo. Não é possível entendê-los.

Em meio aos diálogos, as vozes audíveis misturavam-se, mas, ainda assim convém destacar as breves considerações que se seguiram à nossa:

EU: “*Eu não consigo ouvir vocês todas.*” Alguém diz assim: “*Assim, me parece que tá voltando esse ciclo.*” Outros: “*É, é*”.

O “voltar” ao Ciclo Básico, entretanto, não é uma referência à reclamação posta do Ciclo Básico em si, da promoção ou não do aluno para outras séries, mas em relação à incompreensão e à falta de direção para o professor geradas a partir dele,

especialmente no tocante à definição de critérios para a aprovação do aluno para outra série. As enunciações apontavam para a reclamação de que não havia sido dada uma direção, uma orientação para o professor a fim de que ele soubesse que conhecimentos sobre a língua aquela criança, de seis ou de sete anos, teria de apropriar-se para que seu processo de alfabetização, e escolar mesmo, não fosse prejudicado.

Na sala do curso, continua o mesmo ritmo frenético de muitas vozes falando ao mesmo tempo, até que podemos distinguir a voz de NH, e, ao captá-la, temos:

NH: *“E o mais complicado é que esses alunos, Ivete, o aluno com alguns dias de pré-escola, alguns meses de pré-escola, até uma altura este ano, depois em maio passou pro primeiro ano, mesmo não tendo a competência, assim em nível de conteúdo, pra ir pra primeira série que é o segundo ano, é,é,é, vão, mesmo sem a qualificação, eles vão ter que passar com a média. Porque pelo que está se falando, passando pras escolas, o aluno de primeiro ano não vai poder ficar no primeiro ano, e se ele não tiver a condição, vai ter que passar com uma média seis (Alguém diz: “para o segundo ano”) e os que estão com uma melhor qualificação, melhor desenvolvimento, vão ter uma nota acima, seis e meio pra frente. Então é complicado. A gente vai ter que dar nota e ainda fazer toda aquela questão de conceito, assim, sabe?”*

À necessidade de atribuição de notas argumentada por NH, somou-se outro aspecto levantado por HE, também permeado por muitas réplicas sobre o tema em questão:

HE: *“É o fim gente, é o fim. Como é que eu vou justificar, se uma das razões pela qual ele não aprende é porque ele não comparece na aula. Como é que eu vou dar presença, sendo que ele não vem? Isso é o fim gente, é o fim”.*

E sem esperar HE terminar, NH emenda, com a sobreposição da fala de NI e, a seguir, a posição de MG:

NH: *“Ou, um dos motivos pelos quais ele está na sala, mas não faz nada, você sabe de quem eu estou falando [reclamando a cumplicidade da colega professora], uma criança que está na sala, não faz nada e você vai ter que passar de ano/(NI ao fundo: “É isso que eu não concordo”) sem essa competência. [competência no sentido de apropriação de conteúdos]”*

MG: *“Não escreve nem o próprio nome. Tem um aluno meu que não escreve o próprio nome. E não escreve e não adianta. Mas ele gosta ainda de brincar.”*

Resumindo, o que fica evidenciado nas últimas enunciações é que as professoras têm uma série de motivos para se preocupar com a organização do ensino que a legislação determina para o nível fundamental. São muitas as questões pedagógicas e administrativas que permeiam as práticas em sala de aula, como o registro de frequência, a atribuição de notas sem um critério definido, a criança que não aprende porque não vai à aula ou porque só quer brincar, ou ainda, porque a criança não se apropriou dos conteúdos mínimos necessários para avançar a série. Mas, as angústias dos professores também demonstram que o seu Outro-aluno está sendo considerado.

Com a determinação legal, o compromisso com o aprendizado do aluno toma nova forma, pois agora não é só com relação a que conteúdos ensinar, mas como ensinar os conteúdos de acordo com aquela idade (seis anos).

Essa situação traz à tona uma outra velha questão que já circulou os meios acadêmicos: alfabetizar ou não na pré-escola? Do nosso ponto de vista, todas essas preocupações são importantes, sim, mas a discussão delas pode ser melhor direcionada se iniciarmos pela concepção de linguagem que se tem ao ensinar a leitura e a escrita na série inicial do ensino fundamental.

Como já vimos dizendo, o entendimento da natureza social da linguagem, de que ela acontece nas relações entre homens, mulheres e crianças de uma mesma comunidade de falantes, nas práticas cotidianas e de organização dessa comunidade,

pode conduzir à apropriação sistematizada e oficial da língua escrita mais efetivamente e, quem sabe, menos dolorosamente.

Para finalizar esta subseção, gostaríamos de acrescentar que o modo pelo qual transcrevemos (a filmagem do DVD) e registramos as falas dos professores, não só, mas especialmente aqui, foi uma tentativa de abordar o tema buscando retratar, dentro das possibilidades, o contexto em que se apresentaram as falas. Foi uma tentativa também de abarcar um número maior de elementos (sobreposição de vozes, interrupções, manifestação de outros, burburinhos) como forma de direcionar o sentido, sempre buscando compreender a “investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de sua enunciação completa”, seu tema. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 130).

Assim, o intuito foi o de traduzir o grau de preocupação dos professores diante da possibilidade colocada por eles, em seus enunciados, de reviver algo que outrora não deixou boas recordações, o Ciclo Básico.

O aparente conflito de vozes que procuramos transcrever nada mais é do que a presença de elementos que concorrem para o mesmo fim: retratar, nas enunciações dos professores, quem são seus interlocutores e, nessas interlocuções, como a presença do Outro-aluno vai se configurando.

Se há a preocupação com o que pode ser avaliado do seu ensino, por eles próprios e pelos outros, há também a preocupação com o aprendizado do aluno, ainda que marcada pela falta de entendimento sobre tantas teorias e encaminhamentos que se colocam para eles.

Em síntese, há um misto de sentimentos que se colocam na direção do que Smolka (2001) já estudou e nós apontamos: mescla-se o entendimento do que a sociedade instituiu para os professores, ou seja, o cumprimento de uma tarefa – ensinar a ler e a escrever – que descaracteriza sua importante posição na relação de ensino. Isso se reflete ou se ampara na concepção de linguagem assumida pelo professor, que orienta seu ensino e, por assim dizer, desenvolve uma “cultura” muito própria do ser professor alfabetizador nesse contexto. É sobre essa cultura que desenvolvemos o capítulo seguinte.



#### **4. À GUIA DE UMA CULTURA PROFESSORAL**

Conforme Forquin (1993, p. 167), existe uma cultura escolar que orienta as instituições de ensino, assim como também há uma cultura de escola que compõe os fazeres e os saberes escolares. A cultura escolar compreende as orientações gerais das políticas educacionais que organizam as instituições de ensino no seu funcionamento; a cultura da escola refere-se aos modos particulares com que cada escola gera o seu dia-a-dia, o seu cotidiano.

Assim, as escolas organizam-se macro e microssocialmente segundo os impositivos legais das esferas superiores e se produzem cotidianamente, segundo seus ritos, mitos, crenças, valores. Os professores são, portanto, sujeitos constituídos por essas culturas na mesma medida em que também as constituem. São sujeitos que dialogam com um conjunto de idéias, orientações administrativas e pedagógicas, prescritivas ou não, que, ao serem refratadas, imprimem nelas (as culturas) um modo de conceber o que delas entendem, aceitam ou rejeitam.

A esse certo modo de conceber o que compõe a existência da escola, estamos denominando “cultura professoral”, ou seja, é a forma que utilizamos para exprimir o modo próprio pelo qual os professores alfabetizadores conhecem, agem e se manifestam em relação à sua profissão, ao seu saber, àqueles que aparecem nas suas vozes. Muitas das suas enunciações denotam a adesão, a filiação, ou não, a determinadas concepções, teorias, conhecimentos científicos. É a compreensão desses posicionamentos que explicitamos nesta seção.

Para detalhar os elementos que compõem a cultura professoral em relação ao ensino da língua materna, agrupamos as discussões sob os seguintes temas: a) práticas estratégicas para a promoção do aprendizado do aluno; b) concepções sobre alfabetização; c) a função social da escola pública em alfabetização e alguns outros discursos e d) livro didático e gramática: os Outros “mal-ditos” da alfabetização.

#### 4.1 PRÁTICAS ESTRATÉGICAS PARA A PROMOÇÃO DO APRENDIZADO DO ALUNO

Uma característica da cultura professoral são as estratégias que os professores lançam mão para atingir o seu objetivo de conduzir o aluno à apropriação da leitura e da escrita da língua materna em sala de aula. Essas estratégias configuram-se em artifícios verbais, motivacionais, do elogio à chantagem, para o ensino de especificidades consideradas importantes para o aprendizado do aluno como escrevente/leitor.

Podemos mencionar, dentre essas estratégias, o aprendizado do traçado “correto” das letras, o aprendizado das letras caixa alta e cursiva e sua relação com a economia do tempo. Quanto ao traçado das letras, este é definido por uma direcionalidade que as letras devem obedecer, com vistas ao melhor aproveitamento do tempo escolar durante as atividades que as crianças realizam. Sabe-se que quando recém-iniciadas na escrita pela escola, as crianças tendem a fazê-lo com morosidade, dada à atenção que têm de dispensar para escreverem (as crianças também obedecem a uma cultura de escola e de cada professor: o modo como se ensina a escrever na página do caderno, a reprodução deste no quadro-de-giz pela professora, a direcionalidade que a escrita deve receber naquele suporte). Vejamos as falas:

a) A aprendizagem para passar de ano:

NI: “(...) *tu não tinha argumentos pra fazer aquele aluno que precisa [aprender a leitura e a escrita]! Tem uns que/com motivação, com amor, com carinho você motiva pra ele ser o melhor, ser, ser 10 em tudo; mas tem uns que tu tem que ir um pouco pela chantagem ‘ou você melhora ou você vai ficar na primeira série.’*”

b) A aprendizagem do traçado correto das letras para economia de tempo:

Em dado momento do curso, falávamos de algumas práticas desenvolvidas pelo ensino tradicional, quando alguém menciona o caderno de caligrafia e sobre o traçado de letras. A partir daí, as seguintes enunciações acontecem:

IN: *“E tem que ser no caderno de caligrafia para o traçado correto [para ensinar o traçado correto das letras], senão você não consegue ensinar nada.”*

NI: *“Sabe o que que eu uso? [E simulando um diálogo com o aluno diz] (...) ‘existem várias formas de você escrever, cada pessoa normalmente tem a sua, só que existe a forma que você pode treinar, que você pode se tornar ágil, rápido, e que todo mundo vai ler e vai saber o que você escreveu. E existe aquela forma assim, às vezes só/nem você vai conseguir ler o que escreveu, e às vezes tu vai ter que olhar uma letrinha (olha para o que imita ser um caderno nas mãos e para a frente como se fosse para o quadro de giz), uma letrinha (repete o movimento anterior). Querem aprender qual?’. Eu levava toda turma/por isso que eu amo 1ª série... você consegue, sabe... (faz gestos com os braços e as mãos de baixo para cima, como se algo tivesse vertendo daquele espaço). E daí eles querem o traçado, e o correto, é o rabo/porque agora eu trabalho no contraturno com a 2ª e eles têm aquele traçado corret/errado do “o”, por exemplo. Não é assim (gesticula, segurando a caneta no ar, o traçado “correto” do “o”); eles fazem isso aqui (segurando a caneta no ar, imita a forma do ‘o’, começando da esquerda para a direita, em círculo), olha o tempo que eles levam. O ‘d’, por exemplo (gestos iguais ao último descrito, apenas movimentando a haste da letra de baixo para cima), eles dão três voltas pra depois subir.”*

IN interrompe: *“E quanto tempo (...), às vezes, a criança, no escrever uma palavra ela ergue três, quatro vezes o lápis do caderno. Porque a letra cursiva é só você começar e chegar no final sem tirar a caneta do lugar (quis*

dizer “do caderno”). [Enquanto isso outras professoras, as que posso ver, depois, no vídeo, conversam e gesticulam sobre o assunto focado].”

E NI arremata, para dizer da capacidade de convencimento do professor naquilo que ensina em relação às letras:

*NI: “Mas é só você conversar com eles, explicar... tu leva!”*

A fala de NI vai no sentido de que se o professor explicar como deve ser feito o traçado correto das letras e mostrar também a perda de tempo que acontece quando não se faz do modo “correto”, a criança aceita o que o professor está ensinando e procura fazer da forma como ele instruiu. Fica expressa na enunciação de NI a necessidade específica de quem está começando a vida escolar, aprendendo a ler e a escrever, de ter tudo bem explicado. Algo que para o escrevente mais experiente não considera, pois já escreve faz sem pensar no ato em si, abstratamente.

c) A perfeição física e psíquica como sinônimos de aprendizagem:

*EU: Ao mencionar que ouvi de uma das professoras com quem realizei o ‘piloto’ dos questionários o seguinte: “você tem as mãozinhas perfeitas, você ouve bem, você fala bem, você é inteligente, por que você não copia?” RO me diz imediatamente: “Eu tenho um caso assim.”*

Aqui, o aluno se torna um “caso”, mais um número no sintomático momento da educação brasileira em que se entendia o processo de aprendizado da língua escrita pela criança como algo mecânico. Bastava que a condição física e mental permitisse e estariam todas as crianças aptas a aprender. Caso o aprendizado não ocorresse, as causas deveriam ser outras e estas deveriam ser buscadas.

A literatura educacional colocou à época como os “vilões” do não-aprendizado do aluno o tipo de ensino que era ministrado, o método utilizado, mas, antes colocou

em evidência a criança e sua família, nos seus “déficits”: as condições culturais e socioeconômicas, o número de filhos, enfim, qualquer outro fator que dissesse respeito ao aluno. Isso se dava especialmente porque a criança passava por testes de prontidão, que atestavam as condições físico-psicológicas dessa criança em freqüentar a escola e ser alfabetizada, e pelo período preparatório, em que o desenvolvimento cognitivo estava associado ao desenvolvimento motor e vice-versa. Em síntese, o aluno passava por uma espécie de “treinamento” para desenvolver habilidades para ler e escrever as letras.<sup>38</sup>

## 4.2 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O questionário respondido pelos professores alfabetizadores no início do primeiro dia de curso apresentava uma pergunta pontual sobre o que significava para eles “alfabetização” e “letramento”. Pelas respostas buscávamos conhecer a concepção dos professores em torno desses temas. Pudemos perceber que os enunciados escritos, em sua grande maioria, demonstravam uma compreensão diversa da que apreendemos em suas enunciações orais. Percebemos também que as enunciações escritas sobre uma e outro, quase na sua totalidade, ou demonstravam confusão entre ambos os termos e seus temas, ou explicitavam não saber o que significava letramento. De qualquer forma, suas respostas escritas apresentavam uma compreensão sobre a alfabetização e o letramento de modo diferente dos trazidos pela literatura pertinente, a apontada nos capítulos anteriores. Entretanto, as falas são reveladoras dos sentidos atribuídos à alfabetização e ao letramento.

Embora nosso objetivo não seja o de confrontar o entendimento escrito e o manifestado oralmente pelos professores, fica patente que o professor pode não saber escrever uma definição sobre alfabetização e/ou letramento, mas, no discurso oral as suas práticas alfabetizadoras prevêm o letramento, conforme este é concebido pelas

---

<sup>38</sup> Para uma leitura histórica desses momentos na educação brasileira, consultar as referências completas ao final desta tese, em Mortatti (2000).

esferas acadêmicas. Assim, o processo de alfabetizar é entendido mais amplamente do que se tem propagado.

Duas situações provêm desse fato. Uma delas coloca em evidência a validade ou não das pesquisas que se utilizam apenas dos dados coletados em questionários para realizar suas análises e auferir resultados. A dificuldade do entrevistado em pronunciar-se por escrito pode levar a resultados de pesquisas equivocados, uma vez que a forma de enunciar sua opinião pode não expressar aquilo que compreende e que quis dizer em torno da questão em estudo. A segunda situação, decorrente da primeira, é que fica ressaltada a importância da oralidade (entrevistas, encontros, cursos) como complemento ou elemento coadjuvante para se chegar a resultados o mais fidedignos possíveis em pesquisas científicas, sobretudo, nas ciências humanas.

Isso posto, detenhamo-nos nos discursos proferidos.

MG, por exemplo, deixa entrever em sua fala a essência do pensamento escolanovista, que, no embate com as teorias educacionais anteriores, passa a valorizar a criança, o seu potencial, os saberes que já traz de sua vida pré-escolar: a criança não seria mais uma *tabula rasa*, pronta para receber a impressão absoluta do conhecimento escolar. Também o Construtivismo pode ser visto como proposta teórico-metodológica presente na fala de MG pelo fato de o conhecimento da criança estar sendo evidenciado, valorizado, embora a professora não enuncie preocupação com o como a criança constrói seu conhecimento. São encaminhamentos diferentes, mas que apresentam a preocupação com a criança e seu conhecimento como aspecto comum.

MG: *“É, isso que eu aprendi, que primeiro a gente tem que saber qual o conhecimento que a criança tem, pra saber de onde que você vai partir/a alfabetização dela. Não posso zerar ela e começar do zero.”*

Mas, em sua resposta no questionário, alfabetização e letramento são definidos da seguinte forma:

MG: *“Alfabetização é passar conhecimentos de diferentes áreas e/ou assuntos, visando **proporcionar uma condição de vida melhor ao alfabetizando**. Letramento leva em conta levar a pessoa(as) o conhecimento da grafia e as formas de trabalhar essa grafia de maneira a relacionar-se melhor com outras pessoas e situações.”*

Não discutindo os conceitos apontados por MG, mas as concepções neles subjacentes, destacamos, em relação à alfabetização, a filiação a idéias que se chocam com seu posicionamento anterior. Se alfabetizar é “passar conhecimentos”, logo, o professor é o transmissor desses conhecimentos, o que parece contradizer a sua fala de que “não zera a criança”, e abre espaço para as seguintes questões: como a professora compreende o conhecimento apropriado pelo aluno antes de entrar para a escola? Como não zerar o aluno se o importante é o conhecimento que o professor, pela escola, transmite? E esse conhecimento é importante sim! Mas haveria anulação ou existiriam conflitos entre o que já sabe o aluno e o que a professora considera necessário que ele conheça? É possível uma relação de ensino interacional, interlocutiva, quando a unilateralidade prevalece, isto é, quando o professor detém o “poder” sobre determinado conhecimento? Pelo fato de que, nesta pesquisa, importa mostrar as vozes que “falam” com os professores a fim de se compreender as suas concepções sobre letramento e alfabetização, como já afirmado anteriormente, consideramos também importante não deixar de problematizar o tema a partir das situações que são colocadas verbalmente pelos professores.

Vejamos, agora, suas concepções a partir da indicação de atividades realizadas em sala de aula e as respostas dos alunos a elas. Segundo o relato de MA, uma aluna sua assim se manifestou:

MA: *“Uma aluna minha escreveu assim ‘minha mãe comprou um carro da FIPAL’. Daí ela [a aluna] me disse assim: ‘professora, você sabe por que eu escrevi FIPAL certinho?’ ‘Por quê?’ ‘Porque eu moro perto da FIPAL.’ Então ela realizou a alfabetização como eu concebo.”*

Mas, qual seria esse modo de conceber a alfabetização? Em seu discurso escrito, no questionário, temos:

MA: *“Alfabetização – compreender o significado da intenção da palavra. Quando meu aluno é capaz de absorver o sentido do que lê e escreve, e assim constrói sua própria opinião. Letramento – acredito que sejam semelhantes (alfabetização e letramento) na sua intencionalidade.”*

A distinção que o professor faz entre alfabetização e letramento parece conduzir ao entendimento de que a alfabetização é a utilização da linguagem em uso; como ocorre na corrente da fala. Inclusive, se verificarmos como LI exemplifica sua definição de letramento, a alfabetização não se preocuparia com as marcas da oralidade produzida na escrita. A escrita ortográfica é função do letramento, para esse professor.

Podemos dizer que a concepção de MA gira em torno da intencionalidade. Se desdobrarmos esse termo em relação à sua fala anterior, percebe-se que está subjacente à escrita de sua aluna um processo de alfabetização orientado por uma concepção de linguagem em sua natureza social, que estabelece as relações simbólicas entre letras, sons e sentido, isto é, a criança utiliza a linguagem escrita em sua função social para interagir. O aprendizado da leitura e da escrita da língua não é para a escola, ou para a professora, ou para passar de ano, mas para penetrar na corrente da fala e da escrita, ou, como gostariam alguns, no mundo letrado.

LI, um dos cinco professores graduados em Letras, interpreta de modo diverso o exemplo mencionado por MA:

LI: *“Pra mim/eu coloquei ali [no questionário], que a alfabetização seria você ensinar a criança o ato de ler e escrever e o letramento seria você ensiná-la a utilizar a língua corretamente, seria, digamos assim, utilizar/ensinar a usar a norma culta. (...)”* Menciona o exemplo da criança que escreveu FIPAL, e diz:



*“ela poderia ter escrito FIPAL com ‘u’, assim o letramento seria ensiná-la a escrever FIPAL com ‘l’”.*

MY, outra participante formada pelo curso de Letras e com pós-graduação em Linguística Aplicada, é uma das poucas professoras que coloca na fala, e também na escrita do questionário, o seu entendimento de alfabetização e letramento conforme definem alguns teóricos da área. Reafirmamos que não se trata, em absoluto, de checar se os professores conseguem ou não conceituar os dois termos de acordo com o que prevêm os teóricos. O propósito é o de mostrar, por sua concepção, de quem são as vozes presentes no modo como concebem alfabetização e letramento e entender o tipo de diálogo estabelecido que se mostra nesta concepção. No caso de MY, é possível perceber seus interlocutores naquele momento da fala, e, em outras circunstâncias, quando a professora nomina-os explicitamente.

As produções de autores como Magda Soares, Marcos Bagno, Geraldi e alguns títulos bakhtinianos são alguns dos que podem ser conferidos na constituição das concepções de MY, registradas a seguir:

No questionário:

MY: *“Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita. Letramento é a alfabetização vivenciada nas práticas sociais do indivíduo. Ambas precisam do conhecimento do código escrito.”*

Na intervenção oral:

MY: *“Pra mim o letramento é a criança colocar nas suas práticas sociais o uso do **código** escrito, quer dizer, ela saber/na vivência dela ( ), se ela precisar ler alguma coisa lá na igreja ou escrever um bilhete para alguém, quer dizer, ela colocar na vida dela, o **código** escrito que ela aprendeu na escola. Alfabetizar é o processo de adquirir esse **código**; de conseguir, de adquirir letras, sons, fazer essa ligação; e a questão do letramento, é colocar*

*isso na sua vida, é vivenciar, é praticar. É conseguir colocar tanto na oralidade quanto na escrita, isso na sua vida. Perceber isso.”*

A forma de MY se referir ao nosso sistema alfabético como “código” traz algumas evidências. Como dissemos, é possível identificar, nos seus enunciados, de quem são as vozes que a constituem, porém, não é de qualquer modo que isso ocorre.

Como já vimos em Bakhtin/Volochinov (2004), a idéia de língua como código é uma idéia de língua como sinal, sempre idêntico, uma abstração do que é a linguagem, posto que a língua é real, viva, altera-se conforme os contextos de uso; desempenha funções conforme a intenção e o interlocutor. Nesse sentido, se a escola realmente ensina assim o processo de ler e escrever a língua em alfabetização, o discurso do letramento procede, porque nas práticas cotidianas não é assim que se produz a língua. Porque linguagem escrita não é isso, ou não pode ser reduzida a isso. Dessa maneira, o ensino da leitura e da escrita da língua materna como “código” não pode dar conta mesmo dos sentidos, da funcionalidade, da intencionalidade que se manifesta no jogo social. Sobressai o ensino da língua morta, abstraída das relações cotidianas e das suas práticas.

Na medida em que a professora acrescenta que alfabetizar é o processo de “adquirir esse código”, percebe-se a adesão a um discurso produzido por algumas correntes no interior dos próprios estudos lingüísticos. Correntes que buscaram entender se o sujeito “adquire” ou se “apropria” da linguagem, o que levou a uma série de desdobramentos que vamos aqui apenas problematizar. O “adquirir” a linguagem escrita sugere que ela está em algum lugar, pronta, e que é necessário que de algum modo ela seja trazida para o sujeito. Há quem diga que existe aí até a idéia de “compra”, de alguma “coisa” estocada que se vai adquirir. Para nós, segundo os preceitos teóricos bakhtinianos que adotamos, a “aquisição” pode ocorrer, por exemplo, em relação a uma língua estrangeira, porque já nos constituímos pela língua materna, já aprendemos a nos relacionar pela nossa língua mãe. Em relação à língua materna, as pessoas “não recebem a língua pronta”; antes, constituem-se nela, por meio dela, o que se dá somente a partir do momento em que “mergulham” na corrente

ininterrupta da comunicação verbal, só assim “é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 108). A linguagem nos precede: não a inventamos, não começamos do nada. Partimos de uma organização já desenvolvida, em que a escrita é apenas uma face de todas as possibilidades lingüísticas de interação social.

É essa concepção de linguagem e língua escrita que acreditamos não ter sido considerada na discussão sobre o letramento escolar e pelos que o defendem. E, pelo enunciado da professora, também é isso o que ela ainda não compreendeu sobre linguagem, refletindo-se no ensino da língua escrita materna.

No entanto, se verificarmos o que a professora relata desenvolver em suas práticas, temos:

MY: *“Eu trabalho muito com os meus alunos os rótulos, as embalagens, as mensagens publicitárias, capas de revistas, receitas. Então, tudo o que é do mundo delas. Então, como é que eu faria isso? Eu trabalho muito com bilhetes. Escreva um bilhete pro seu amigo. Você não vai mostrar o bilhete pra mim, é pro seu amigo, né? Porque uma coisa é o bilhete do aluno para o aluno e outra é o bilhete do aluno para o aluno que a professora vai corrigir. Então, eu trabalho muito com estas questões assim, o uso social de fato da escrita. Éééé/vamos deixar um bilhete aqui na sala para avisar que a gente não vai ter aula amanhã? Então, assim, colocar nas situações/ Eu interrompo: “E de fato não vai ter aula amanhã?”*

*“E de fato não vai ter aula amanhã (diz MY). E prossegue: “Quer dizer, trabalhar a linguagem o mais próximo possível do real; mesmo quando a gente inventa situações artificiais, que essa situação ela seja o mais próximo possível de algo real na vida delas.”*

Parece que, no seu “fazer”, a professora não aborda o ensino da escrita como “código” apenas. As considerações de MY podem ser recuperadas nas teorias e nas teses dos autores mencionados por ela, quando, na segunda parte do questionário, os

professores assinalavam os nomes dos autores que “conheciam”<sup>39</sup>, com quem dialogavam.

MY disse conhecer trabalhos de Magda Soares, Ângela Kleiman, Luiz Carlos Cagliari, Percival Leme de Brito, João Wanderley Geraldi, Sírío Possenti, Carlos Alberto Faraco, Marcos Bagno e Mikhail Bakhtin. Estes dois últimos foram apontados como destaque na questão aberta em que poderiam indicar algum livro, autor ou artigo que julgassem importante mencionar devido a alguma contribuição no seu processo de ensino. De Bakhtin, citou a obra *A estética da criação verbal*, e em relação a Bagno, seu comentário referiu-se aos estudos do autor sobre o preconceito lingüístico, justificando o tema como fundamental na abordagem da linguagem.

Podemos afirmar, portanto, que, por meio de suas concepções, é possível mostrar os pressupostos teóricos com os quais a professora dialogava e que constituíam seus conhecimentos e seus fazeres em alfabetização.

O diálogo travado por MA, MC e HE expressam suas concepções de alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que suas atitudes responsivas denotam pontos de conflito quando a questão dos “métodos das cartilhas” aparece explicitamente em suas manifestações orais. Antes, porém, ressaltamos o contexto, pano de fundo em que ocorre o posicionamento das três professoras e que permitiu entrever a responsividade de interlocutores ativos. MA dizia a partir de quê compreendia o letramento.

MA: *“Eu trabalhei muito tempo no SESI, e lá a gente trabalhava muito com a escola da Vila<sup>40</sup>, da Madalena Freire. E eu acho assim que ali é letramento também. Porque a gente, é, não tinha ( ) assim aquela coisa certinha, eram conteúdos aprofundados e que a coisa andava, ia e quando voltava, aquilo, dava um feedback na criança, ele vinha muito cheio de conteúdo”/*

<sup>39</sup> O instrumento para coleta dos dados – questionário – pode ser consultado na íntegra ao final desta tese, nos Anexos.

<sup>40</sup> Trata-se do Centro de Estudos de Formação e Atualização Docente, localizado em São Paulo, criado em 1980 que, ainda hoje, discute questões didático-pedagógicas; teoria e prática de sala de aula da educação infantil e do ensino fundamental.

Perguntamos, então, a MA se a condição em que produzia seu trabalho já era a de proporcionar um ensino em alfabetização, isto é, ensinar aos alunos a leitura e a escrita da língua materna, já que a professora trabalhava com educação infantil. Ao seu consentimento, perguntamos-lhe como era, então, o ensino em alfabetização.

MA: *“Olha, ao final do ano quando as crianças partiam de lá para outras escolas um bom percentual saía lendo, escrevendo, produzindo.”*

Sua resposta permite que lhe façamos outra indagação, a qual orienta o seguinte diálogo:

EU: *“Tá, você atribui a que/a isso que vocês trabalhavam/escola da Vila, né? O letramento, foi isso que você falou pra mim.”* MA consente com a cabeça.

Eu insisto: *“Mas o quê, entre as atividades que vocês faziam visava à alfabetização?”*

MA: *“Pelas pesquisas que a gente fazia junto com as crianças, pros conteúdos, né? Então, eu me lembro assim que a gente fazia até/amostras/tipo de casa: o que que tinha dentro de uma casa, o que era perigoso dentro de uma casa, o que que não era. Nessa pesquisa a gente ia buscando, né, construir os móveis, e tal.”*

EU: *“E a criança aprendia a escrever a partir disso?”*

MA: *“Sim. ( )* EU: *“Ué”/* MA interrompe: *“Era um outro momento.”*

EU: *“Mas se era letramento, e a alfabetização? Como que a criança saía lendo?”*

MA: *“Porque a coisa acontecia não de um ano pro ano. Era um caminho. Ela vinha do maternal, do pré I, do pré II, e era todo um caminho; a coisa não tinha que acontecer num ano só!”*

Pelo seu enunciado, a professora MA compreende que a criança tem que ter “tempo” para aprender, sugerindo que o aprendizado é um processo e, como processo,

professor e aluno têm peso idêntico na relação de ensino. No entanto, nesse processo, segundo sua concepção, o “momento” do ensino da alfabetização e o “momento” do ensino do letramento ocorrem em “tempos” diferentes, o que, do ponto de vista que estamos defendendo nesta tese, é um equívoco: parece remeter àquela concepção de que primeiro o aluno monitora, compreende o som e a letra, e depois que os aprendeu, relaciona-os com as palavras ou situações da vida cotidiana. Entretanto, quando não tem a preocupação de definir os termos, a descrição das atividades não remete a isso.

Fizemos questão de reproduzir o diálogo com MA na íntegra, porque, a partir dele (especialmente quando insistimos em questionar como letramento e alfabetização poderiam acontecer juntos), outra professora, MC, reagiu com um comentário que chamou a atenção, e pedimos a ela que o repetisse, intencionalmente.

MC: “(...) *É, a partir do momento que você está letrando, você está alfabetizando. Porque o alfabetizar é adquirir/*” (é interrompida). Alguém fala algo, ela olha e continua como que concordando com o que haviam dito: “*Sim, o processo de “aprender” a ler e a escrever, é alfabetizar, e letrar anda junto com alfabetizar*”/Interrompe HE: “*Ela falou que letramento é mais amplo*”. Volta MC: “*Só que é mais amplo, ele pega mais o cotidiano, a vida real do aluno; você traz os conteúdos pra alfabetizar, letrando, o real da criança, o que a criança vê, o concreto pra ela; o que, antigamente, na minha época era cartilhas, textinhos, de bichinhos, e de coisas assim fora do real/*”

MA interrompe MC, e, em meio a muito burburinho, replica:

MA: “*Mas não se pode negar que também alfabetizava!*” [Essa fala está permeada de outras vozes incompreensíveis. Grande burburinho]

MC: “*Alfabetizava, mas o ler e o escrever/*” HE: “*Mas, de uma maneira mais mecânica, eu acho.* MC: “*Isso, de forma mais mecânica. De um jeito que (-0-*

). *Não era texto da realidade, né?*” Essas e outras vozes não capturadas estão sobrepostas.

Em meio a essa situação, lanço a pergunta: *“Por que/por que a criança aprende?”*

E é AG quem responde: *“Porque hoje ela atribui sentido, eu acho, ao que ela tá ( ), ao que ela tá estudando, ao que ela tá vivenciando/”*.

Diante dessas enunciações, em que prevalecia a sobreposição das vozes dos participantes – todos queriam falar ao mesmo tempo –, concluímos que a compreensão de MA sobre alfabetização e letramento aproximava-se do entendimento de MC e HE sobre o tema.

Os pontos de divergência eram que, para MA, alfabetização e letramento acontecem em “momentos diferentes”, e HE e MC não os entendem como acontecendo em momentos distintos. Para HE e MC, a alfabetização pelas cartilhas dava-se de “forma mecânica”, com textos “fora da realidade”; porém, o argumento de MA era irrefutável: mesmo assim – mecânicos e irreais –, esses textos também alfabetizavam.

Sobre o que dizem HE e MC, alguns autores (MASSINI-CAGLIARI, 2001; CAGLIARI, 1997; 1998) pontuam que, nos textos de cartilhas, situações por vezes absurdas são forjadas nos pseudo-textos, pois o intuito é muito mais o de ensinar determinada letra, do que trabalhar com o ensino da língua materna em contextos mais próximos do uso social que se faz dela. Vemos, então, que textos de cartilhas ensinam sim, letras e palavras, inclusive com algum significado; porém, o mais importante, na cartilha, não é a expressão de idéias pela interação humana, mas a reprodução de uma forma lingüística textual muito pobre em mecanismos coesivos, em coerência, em progressão temática e que não remete a situações reais de uso da língua, exteriores ao texto. E esse parece ser um aspecto que os professores, de modo geral, parecem não considerar.

Apesar dos aspectos divergentes apontados, as mesmas professoras – MA, HE e MC – concebem, segundo o que podemos atestar por outros de seus posicionamentos orais e escritos, pela descrição de algumas de suas atividades, que, em um processo de alfabetização, alfabetizar significa também letrar e letrar significa também alfabetizar. Contudo, também entendemos que, da resposta de MA quanto aos momentos “diferentes” reservados para alfabetizar e letrar, duas interpretações podem ser levantadas. A primeira é que a resposta foi devida à pressão de ter de responder a uma pergunta cuja entonação e forma sugeria certo posicionamento nosso, e isso pode ter provocado nela a reação por uma resposta próxima à nossa (ressalta-se, porém, que não defendíamos aquela posição, queríamos apenas problematizar os posicionamentos expostos). E a segunda interpretação é que a professora considerou o fato de a alfabetização ter suas especificidades, como o ensino-aprendizado das relações e categorizações gráfico-sonoras (SOARES, 1985; 2003; CAGLIARI, 1998; FARACO, 2000; LEMLE, 2002, entre outros), e tais especificidades constituírem um momento distinto do aprendizado, fora do contexto de uso da língua escrita.

Se procede essa nossa percepção sobre o entendimento de MA, podemos dizer que o posicionamento da professora assemelha-se ao já afirmado na fala de MY: alfabetização e letramento têm a necessidade do “conhecimento do código escrito”, ou diríamos, o conhecimento do nosso sistema de escrita. Sem dúvida, o conhecimento das especificidades do ensino em alfabetização é necessário para a apropriação da linguagem na forma escrita, mas entendemos que a especificidade pode ser ensinada no contexto das práticas sociais de uso, utilizando-se dos variados suportes e gêneros textuais existentes nessas práticas.

Vejamos, em contrapartida, no questionário, quais foram as respostas das professoras em relação à questão formulada sobre como entendiam/definiam o tema ‘alfabetização e letramento’:

MC: *“Alfabetizar é ensinar o código da escrita codificação/decodificação, enquanto o letramento vai além do codificar/decodificar [;] busca na realidade do aluno argumentos para o ensino.”*



HE: *“Sempre ouvi falar alfabetização, o termo letramento é novo para mim. Porém, me parece que alfabetização é mais amplo (é significativo para o indivíduo) e letramento restringe-se ao ler e escrever.”*

O posicionamento escrito de HE não é diferente do de RO, referente à mesma questão:

RO: *“Alfabetização é o ato de ensinar a ler e escrever, ou seja, codificação e decodificação. Letramento já ouvi falar [,] mas, porém, não sei.”*

Em momento posterior, durante o curso, RO faz a seguinte fala, aludindo ao texto de Ângela Kleiman, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*<sup>41</sup>, que seria trabalhado no dia seguinte:

RO: *“(...) quando a mãe diz lá, que, a história que ‘a fada madrinha trouxe hoje’, ela [a criança] já tá letrada. Ela [a mãe] já tá ensinando a criança o letramento [está se referindo a uma parte do texto em que a autora explicita o fato de que a criança antes mesmo de ser alfabetizada, ao fazer relações com contos de fada, já está letrada].”*

RO, de certo modo, já passa a compreender os sentidos que têm sido atribuídos ao letramento. Da mesma maneira, não podemos mais dizer (neste momento do curso, estamos no terceiro dia de trabalho) que a professora não se constituiu dos/pelos nossos enunciados, dos enunciados dos demais professores e das leituras que fez para o próprio curso.

E é RO também que, num outro momento, na oralidade, mostra com quem dialoga quando define alfabetização por codificação/decodificação do sistema de escrita, termos esses que são pertinentes a uma concepção de linguagem que não tem

---

<sup>41</sup> As referências completas estão no final da tese.

na interação social seu móvel, nem tem o ensino da língua escrita voltado para o estudo das palavras dentro de um contexto, o do texto:

RO: *“Nós, nós fizemos um curso do EJA, à noite, com a Balta. Não sei se você conhece a Balta.”* Digo que conheço. *“Ela disse que é possível/nós teimamos com ela,/é possível o quê?”* pergunto, em vista do silêncio de RO.”

RO: *“Alfabetizar por texto, só através do texto.”*

A fala de RO demonstra discordância do modo de conceber o ensino em alfabetização pelo texto, a partir do texto. Esta orientação teórico-metodológica entende texto como uma unidade de sentido, cuja textualidade, ou seja, cuja coesão e coerência de conteúdo produz igualmente sentido para a criança: um efeito de proximidade do real por meio do texto escrito as relações com o espaço social.

Assim, não se trata apenas de orientação lingüística, mas de uma postura didático-pedagógica de ensino da língua materna: uma perspectiva de linguagem viva, interacional, interlocutiva, possível de acontecer inclusive quando se ensina o que há de específico na alfabetização.

Embora não tenhamos conhecimentos mais detalhados sobre a formação profissional de Balta, ministrante do curso que RO e suas colegas participaram, podemos fazer algumas inferências sobre suas filiações teóricas, inter-relacionando tanto estudos realizados para desenvolver esta tese, como os discursos dos próprios professores, em que Balta é referenciada.

Emer, ao contar a história da formação da escola no Oeste do Paraná, escreve em sua dissertação que

Um segundo momento significativo da trajetória da Assoeste ocorreu também no ano de 1981, quando passou a refletir a questão do ensino superior no Oeste do Paraná. Para atingir seus objetivos estatutários, era percebida a necessidade de maior fundamentação teórica para desencadear novos avanços na educação regional. No período ainda havia recursos do Projeto Especial, mas estava próxima a data do encerramento. A questão era desenvolver recursos humanos locais (...). Além do mais, nas áreas de Língua Portuguesa e Iniciação à Ciência, não tinham sido desenvolvidas ações de aprofundamento metodológico e havia sérios problemas nas escolas.

Na tentativa de construir esses recursos humanos, foram programados dois cursos de pós-graduação “*lato sensu*” em Língua Portuguesa, com um grupo de professores da Unicamp e outro em Planejamento e Administração da Educação, com professores do Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Estes cursos estimularam alguns professores das faculdades regionais a realizarem pós-graduação a nível de [sic] mestrado, contribuindo na melhoria da formação de professores ou a pensar na educação com perspectivas teóricas mais consistentes, superando a perspectiva tecnicista.(1991, p. 302-303, grifo do autor).

A respeito especificamente do curso de Língua Portuguesa, Emer diz que

Alguns professores que realizaram o curso de especialização em Língua Portuguesa, e atuavam nas escolas de 1º grau, experimentaram a metodologia de ensino aprofundada no curso. Aquela metodologia prevê a aceitação da forma de comunicação que o aluno leva para a escola, isto é, sua linguagem dialetal e, a partir dela, introduzi-lo à linguagem padrão. A metodologia prevê também a produção de textos; escrever e reescrever textos até atingirem níveis da linguagem padrão. A gramática, entendida como normas da língua, nesta perspectiva metodológica, passa a ser aplicada nos casos concretos apontados pelo professor nos textos produzidos pelos alunos, fundamentando a reelaboração do texto. (...) Além da produção de textos, a metodologia prevê a leitura de textos curtos e longos. O objetivo dessa prática é superar as deficiências na leitura. Ela distingue níveis de leitura, isto é, a decodificação de palavras e o sentido do texto. Ler, segundo esta metodologia, ultrapassa a decodificação.

A partir desta experiência, tanto do curso de especialização como da aplicação do embasamento teórico-metodológico nas escolas de 1º grau, resultou em diversas publicações. A primeira delas foi a publicação dos textos de fundamentação teórica e diversos livros e cadernos com coletâneas de textos produzidos por alunos.<sup>42</sup> (1991, p. 303-305).

O trabalho de Emer, datado de 1991, explicita o tipo de orientação teórico-metodológica que se concretizava para o ensino da língua naquele momento, na região. Inclusive referencia, em nota de rodapé, a coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderlei Geraldi, em 1984, e publicada pela editora da Assoeste. Pode-se ler, nessa nota, que a coletânea, à época da dissertação de Ivo Oss Emer, estava na “7. ed. com 24.000 exemplares vendidos” (1991, p. 305).

Na mesma esteira, a professora Baltadar Vendrúsculo publica, no ano de 1994, pela mesma editora, o livro intitulado *Educação em crise, crise na sociedade: a perspectiva da alfabetização*, como parte do Programa de Integração da UNIOESTE com a Educação Básica no Oeste do Paraná. Destacamos um excerto do seu livro que remete diretamente à fala de RO sobre a professora:

---

<sup>42</sup> Para “fundamentação teórica” e “diversos livros e cadernos com coletâneas de textos produzidos por alunos”, o autor acrescenta nota de rodapé.

Para que haja a apropriação e consolidação da **escrita** por parte da criança, é fundamental que se inicie o processo de alfabetização mostrando a escrita enquanto idéia de representação em seu caráter simbólico.

Para que este entendimento ocorra, despertando simultaneamente a compreensão cognitiva e a possibilidade de análise crítica, deve-se trabalhar diariamente dois grandes momentos do processo de alfabetização: **1º) O TEXTO** como um todo (produção, leitura e análise) nas suas mais variadas funções de uso desta sociedade; que sendo tantas com certeza se terá um texto diferente para cada dia do ano letivo. **2º) AS UNIDADES MENORES** destes textos (código = símbolo = letra, sílaba e frase).

Juntamente com as atividades do texto, é preciso possibilitar à criança a apropriação/consolidação da idéia de representação, pois é isto que são as letras, sílabas e palavras. Então estamos agora trabalhando com as **UNIDADES MENORES** da escrita que deverão partir sempre do texto. (VENDRÚSCULO, 1994, p. 66-67, grifos da autora).

Parte das considerações finais do trabalho da autora mostra a sua postura política como professora alfabetizadora. A sua visão de homem e de sociedade permeia sua compreensão em torno dos métodos de alfabetização, o que critica e o que defende:

(...) A classe dominante precisa afastar os dominados da possibilidade de desenvolverem consciência sobre a situação em que vivem, transformando-os em ‘objetos’, ‘massa’ (pessoas que não conseguem entender porque são o que são – explorados); por isto, **os textos das cartilhas são tão sem nexos, completamente fora da realidade das crianças.**

E precisa tirar da educação o conhecimento científico para que os trabalhadores não venham a dominar o saber total, global que daria ao dominado possibilidade de reverter sua situação de subsistência e dependência econômica. **Por isto o trabalho da alfabetização nos métodos vigentes é fragmentado em letras, sílabas e palavras sem a visão do todo que é o texto.** (VENDRÚSCULO, 1994, p. 158-159, grifos nossos).

Pelo discurso de RO, pelo conteúdo expresso nas citações de Vendrúsculo e pelas referências bibliográficas de seu livro<sup>43</sup> seus interlocutores podem ser apontados e pode ser reconhecido o diálogo mantido com suas produções. Do entendimento refratado pela autora em relação aos autores com quem dialoga, podemos apreender sua adesão teórico-metodológica e seu engajamento político. Estes apontam para uma concepção de linguagem e ensino em alfabetização baseada na interlocução, em que uma linguagem definidora e constituidora do ser humano precisa ser ensinada como

---

<sup>43</sup> As referências completas para consulta sobre a produção da autora estão registradas ao final desta tese.

um todo conexo e com sentido – na sua visão, capaz de permitir ao aluno ampliar suas condições de compreensão do mundo de modo mais global, menos fragmentado.

Se a concepção de Vendrúsculo sobre linguagem tem o caráter que destacamos e dá mostras de seu engajamento político frente à alfabetização e à educação escolar, em relação à leitura que esta faz do contexto social e das relações de poder nele estabelecidas, permite, também, fazermos algumas indagações. Questionamo-nos se a “classe dominante” exerce mesmo o domínio total sobre a “classe dominada”. Existe, de fato, esse poder irrestrito o outro? Este outro, mesmo “acuado” por causa das relações repressoras, não reagiria a esse domínio, resistindo das mais diversas maneiras, até mesmo como forma de subsistir? Será a opressão algo mecânico a que o oprimido se submeta passivamente?

Do ponto de vista bakhtiniano, entendemos que a leitura da professora sobre a realidade social não condiz com a concepção de linguagem que ela explicita, pois a linguagem, nas suas mais diferentes formas de expressão, não prescinde de um interlocutor ativo, que se manifesta responsivamente. Mesmo que essa manifestação seja aparentemente “silenciosa”, já é uma reação. Mesmo com um ensino que não permite uma visão de mundo mais ampliada – como o ensino por meio dos textos de cartilha –, ainda assim, ocorre aprendizado; ainda que de modo mais difícil, mais “penoso” para o aluno, acontece algum aprendizado. Claro está que se o ensino da língua escrita se der baseado numa concepção de linguagem interlocutiva, interacional, mais próxima dos usos reais em que a língua escrita é utilizada cotidianamente, os resultados em aprendizagem, certamente, serão outros e, possivelmente, melhores.

Não fossem todas essas considerações, também é possível compreender a resistência de RO a respeito do encaminhamento teórico-metodológico sugerido pela “professora Balta” pela sua própria constituição como professora. Faz-se necessário considerar que RO é uma professora que tem 25 anos de magistério e, se buscarmos sua formação, é ela aquela mesma professora que, “mal concluída a oitava série”, vê-se diante de uma turma de alunos para alfabetizar por um método que, em essência, era o oposto do atual modelo textual, defendido por “Balta” nos cursos que ministra: um método que focava o ensino pautado na silabação.

Outro momento importante de registrar para a análise que estamos procedendo ocorreu ao mencionarmos que nossa alfabetização havia se dado pela cartilha *Caminho suave*, de Branca Alves de Lima, momento em que RO afirma, concomitante a essa fala: “*Eu tenho, eu uso!*”. Por um lado, o modo de usá-la pode ser condizente com uma atividade sugerida por ela para a sala de aula:

RO: “*Você pode fazer uma bateria de palavras com o ba-bé-bi-bó-bu; (-0-), se você partiu do ba-bé-bi-bó-bu.*”

Mas, também, pode evidenciar que, apesar de o livro de Vendrúsculo conter toda uma “prescrição”, um modo de fazer orientando o professor a alfabetizar pelo texto e ensinando como trabalhar as unidades menores das palavras a partir do texto, e, entre as atividades, estar a bateria de palavras, pode ocorrer que, na prática mencionada por RO, o entendimento da professora tivesse sido outro.

Na cartilha *Caminho suave*, o método utilizado é o misto, com apelo ideovisual: a partir de uma figura e de uma palavra-chave correspondente, desenvolvia-se um pequeno texto e, após este, três ou quatro colunas com palavras que começavam ou que continham a letra da lição em questão.

A diferença, que não podemos afirmar se RO percebe ou não, é que, além das características mais marcantes de um texto da cartilha – o pseudotexto e o ensino de letras que vai do que se julga letras fáceis (as letras ‘virtuosas’, como b, p, t, d, f, v, ou ‘monogâmicas’, que têm apenas um som correspondente (LEMLE, 2002)) para as letras difíceis (em que há vários sons para uma letra e vice-versa) –, há outra razão que não é comumente abordada. Atualmente, há uma prática muito utilizada em salas de alfabetização: a “bateria” de palavras, em que o professor registra uma lista de palavras e procura mostrar as diferentes combinações na sua formação com o intuito de ensinar a categorização gráfica e funcional das letras. Ressalta-se que a formação desse rol de palavras se dá a partir do aluno, isto é, professor e aluno elencam, numa relação dialógica, palavras que são do vocabulário e do uso comum do cotidiano do aluno. Essas palavras vão se ampliando na medida em que o professor vai

diferenciando, explicitando certas relações intrínsecas à palavra, que, na oralidade, não apresentam distinção. Naquela cartilha em específico, *Caminho suave*, a “bateria de palavras” já vem pronta; visa a atender as letras da lição, dosada naquilo que o aluno “teria condições de aprender”.

Bem o sabemos, entretanto, que há professores que exploram o ensino para além do manual didático, mas que, também, há 25 anos (ou mais, pois a primeira edição de *Caminho suave* data da década de 50, do século passado), isso poderia não acontecer, pois outras concepções norteavam o ensino em alfabetização.

Assim, apesar de compreendermos que cada momento histórico guarda as suas necessidades, e, no momento de lançamento da cartilha de Branca Alves de Lima (1948), os estudos produzidos à época não permitiam outro entendimento de linguagem, hoje, não se pode mais aceitar tal fato. Há todo um *corpus* de conhecimento desenvolvido em torno da linguagem, das mais variadas tendências, que nos obrigam a outros entendimentos sobre a língua e o seu ensino. Entretanto, o fato de não mais aceitarmos um ensino mecânico e irreal da linguagem, não significa que eles não mais aconteçam. E se acontecem, algum motivo deve existir para tanto.

Para nós, é justamente na constituição dos professores, na sua formação, que encontraremos os elementos que compõem o seu fazer, auxiliando-nos a compreender o que acontece em salas de alfabetização em relação ao ensino da língua que macula o aprendizado do aluno e permite a instauração do discurso da necessidade do letramento. Conhecer quem são os interlocutores dos professores e o tipo de diálogo que com ele mantêm leva-nos a compreender melhor por que alguns métodos e/ou teorias permanecem firmes nas práticas de ensino da língua, por longo tempo, apesar de novas teorias e ou/métodos mostrarem os limites dos métodos antigos.

Na situação colocada com o enunciado de RO, pensamos que buscar na sua formação os elementos que a constituíram – como aprendeu o ensino da língua, como leciona, quem foram seus pares, os seus Outros, com quem dialogava durante o seu percurso, não só, mas, especialmente, como professora – pode nos auxiliar a compreender a permanência de alguns equívocos relacionados ao ensino da linguagem escrita.

No que toca às concepções trazidas por MA, MC e HE colocadas anteriormente (a exemplo de RO), é possível afirmar que a concepção de linguagem subjacente aos seus conhecimentos sobre alfabetização mostra seus interlocutores, seus Outros. Uma concepção relacionada e elaborada num contexto em que a Lingüística, a Psicologia Genética, e, posteriormente, a Psicologia Histórico-Cultural, estiveram presentes com Emília Ferreiro e o Construtivismo, e com o materialismo histórico dialético, na filosofia marxista e nos estudos bakhtinianos, os quais movimentaram os cursos de formação de professores a partir da década de 1980.

Quando AG responde à nossa pergunta, mencionada anteriormente: *“por que a criança aprende”*, a resposta evidencia que sua concepção de alfabetização – de aprendizado, mais propriamente – está constituída dos estudos que concebem a criança como alguém que produz um modo de conhecer que não é mecânico, artificial. Ao dizer que *“hoje ela [a criança] atribui sentido ao que ela está estudando, ao que ela ta vivenciando”*, denota que a criança produz sentidos não apenas pelos conhecimentos aprendidos na escola, mas especialmente porque o que ela aprende na escola constitui-lhe como pessoa; é algo que percebe na vida, na sua cultura, no seu meio, no seu cotidiano; faz parte da vida das pessoas com quem convive; a língua escrita “vive” além da escola.

No entanto, é essa mesma professora que responde assim ao questionário, quanto ao que seja alfabetização e letramento:

AG: *“Alfabetização é a aquisição do código, a decodificação da escrita e o letramento é a atribuição de sentidos à escrita, a significação [e retoma o letramento] e letramento são palavras que se complementam.”*

Pelo enunciado, é possível dizer que a definição da professora foge à concepção manifestada oralmente, antes transcrita de que os sujeitos produzem sentidos. Quer dizer, ao definir alfabetização como “aquisição do código”, novamente vemos traduzida a idéia de sinal, de língua morta de Bakhtin/Volochinov, quando se



trata do aprendizado da linguagem na escola. Separa, portanto, o uso social e o caráter interlocutivo, dialógico, da língua.

Nessa direção, o sentido produzido pelo aluno está composto da compreensão que a professora tem de linguagem. E acreditamos que, a partir dessa compreensão, o professor tenha mais subsídios para elencar critérios para o seu ensino, com vistas à formação de seu aluno. As respostas de SI e CA à nossa indagação – “será que nós alfabetizadores estamos sabendo ensinar?” evidenciam que essa preocupação é uma tônica entre os professores:

SI: *“O que se espera com isso [com a alfabetização], eu pergunto/dessa criança, porque, às vezes, eu acho assim, ler e escrever, nossa, é um passo enorme, né? Acho que às vezes eu acho assim que muitos outros conteúdos, de repente, leva que o professor não dá conta. Talvez seja isso. “Definir o que/que ele precisa nessa 1ª série?” Responde CA, sobrepondo sua voz à de SI: “Garantir, né? Ele precisa sair do 1º ano sabendo o quê? Mas, o quê? Mas, posso saber? Né? Não tem critérios?”*

E continua CA: *“Professora, e também a pergunta, o que que eu quero alcançar com essa atividade, com esse caminho que eu estou traçando?”*

As últimas falas são um convite à reflexão, sobre o que pensam os professores em relação à função atual atribuída à escola e como o aluno é visto nessa relação. Como percebem a escola nas relações com a sociedade? Como seus representantes redimensionam sua compreensão sobre o papel da escola ao penetrarem no espaço escolar? Como pensam a formação escolar do aluno em relação a essa sociedade? Relembramos, entretanto, que essa compreensão individual é o resultado das reelaborações que os sujeitos realizam, numa síntese dialógica que não se efetiva no vazio das relações, nem no vácuo da base material e cultural da sociedade.

Quando o professor se preocupa em definir critérios para acompanhar o aprendizado do aluno, preocupa-se com os conhecimentos dos quais que este precisa

apropriar-se ao final de uma série escolar, sem dúvida, este professor está interessado na formação desse aluno: interessado em proporcionar-lhe as condições para, nas demais séries escolares, melhor acompanhar o processo de construção de um conhecimento sólido, capaz de fazer a diferença na sua atuação social.

Entretanto, para pensar sobre a compreensão e efetivação da função social da atual escola e do papel do professor, em particular quando se inicia o processo escolarizado do ensino da leitura e da escrita, torna-se imprescindível abordar dois outros elementos que se destacaram no posicionamento discursivo dos professores: os recursos tecnológicos e a mídia, que se juntam ao que estamos chamando “cultura professoral”.

#### 4.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E ALGUNS “OUTROS” DISCURSOS

Gilberto Alves (2006), ao estudar a função da escola pública contemporânea e o modo como esta se produz, assevera que

Está colocada para os educadores, hoje, uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública. Ela, que já vem emergindo por força da pressão social, não pode ser identificada com a velha escola, ainda dominante e redutível, em grande parte, à sua função especificamente pedagógica. Tal função não esgota o cabedal de funções sociais que a sociedade vem impondo ao estabelecimento escolar e que este, desprovido das condições adequadas, tem começado a realizar precariamente. Mesmo a função pedagógica, que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe propiciará a possibilidade de incorporar conteúdo culturalmente significativo e, em decorrência, de ganhar relevância. (2006, p. 230).

A assertiva de Alves, entretanto, distancia-se do entendimento mencionado pelos professores alfabetizadores em relação à difícil tarefa de situar o conhecimento científico escolar, de qualidade, necessário, em meio a tantas outras necessidades sociais urgentes que se colocam para a escola. É como se a escola se perdesse, perdesse o seu papel ao ter de assumir outros.

É o que a fala de RO, a seguir, sugere. A professora reproduz um discurso enfático, que é dos outros professores também, quase de responsabilidade familiar: *“Então, a gente não tem que ser pai e mãe?”*. Trata-se de um desabafo da professora, que se vê obrigada a desempenhar outro papel, o de mãe e pai, o de ser a família daquelas crianças que estão na sua sala de aula, junto ao seu papel de professora. Ela percebe um desencargo da responsabilidade dos pais pela educação e subsistência dos filhos, transferindo esse compromisso para a escola e para os professores. A fala de RO é um modo de manifestar sua indignação diante do que ela percebe que o professor está tendo de fazer na escola, atualmente.

Para MY, a questão é de definir o que seja a função social da escola: ação social ou ação educativa:

MY: *“(...) se perde muito assim, a função social da escola. Eu acho que na verdade é, deu uma mistura de verbetes aí, porque na verdade a gente tá fazendo uma função, a escola exercendo uma função, ééé social, mas não social no mesmo sentido do que a gente sempre estudou e leu. A gente tá fazendo a parte de ação social, né, muito mais do que ação educativa, no aspecto assistencial, porque muitas vezes você cuida da alimentação, da roupa, você faz arrecadação de roupa, encaminha pra médico, olha o dentista, a questão do piolho, e às vezes, dá tempo de ensinar. Né? A nossa função social não seria trabalhar o saber científico? A função social da escola não é essa? E a gente de repente, não está tendo tempo mais pra isso.”*

Outras falas acontecem junto à de MY.

A fala de IN também revela um discurso que associa a frequência da criança à escola à necessidade de alimentação, o que, a princípio, seria preocupação da família:

IN: *“(0-) mas é o lanche! Na minha época não tinha lanche na escola e nem por isso (...)”*

O fato de IN expressar que a merenda escolar é o motivo pelo qual a criança vai à escola denota a diferença de interesses com que a criança, a de ontem e a de hoje, frequenta a escola. A sua enunciação sugere que o motivo pelo qual a criança frequentava a escola há vinte ou trinta anos era seu interesse pelo conhecimento sistematizado a ser ali aprendido, pelo que a escola podia ensinar, independentemente do que a escola lhe oferecesse como atrativo (e entenda-se aqui a própria alimentação), diferentemente dos interesses de hoje, atestados por IN.

Pela comparação sugerida, está presente a idéia de que o modo antigo, o anterior, era melhor, desconsiderando-se os determinantes históricos que o engendrava. O que implicitamente mostra um entendimento de que a escola parece ser uma instituição desvinculada dos demais elementos constituidores da sociedade, como se ela fosse capaz de produzir-se isoladamente das determinações sociais, culturais, econômicas e políticas. Sabe-se, entretanto, que não é possível transpor um entendimento mecânico do presente pelas situações do passado, e, sobretudo, transpor uma concepção de escola no seio de uma sociedade capitalista que cada vez mais produz as condições de miserabilidade social, ao incitar o consumo dos produtos de toda ordem.

As idéias de IN, no entanto, ainda se repetem, uma vez que a pobreza motiva a existência de outros segmentos e de outras representações que permitem o compartilhamento dessas idéias dentro da instituição escolar. Entre os vários outros programas governamentais<sup>44</sup> funcionando no Brasil atualmente, temos o Bolsa-Escola, mencionado como um dos motivadores do “estar na escola”:

---

<sup>44</sup> Apenas para mencionar um programa social na área educacional, trazemos o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, conhecido como Merenda Escolar, o qual “consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. O PNAE teve sua origem na década de 40. Mas foi em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, que o direito à alimentação escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental foi assegurado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, é o responsável pela normatização, assistência financeira, coordenação, acompanhamento, monitoramento, cooperação técnica e fiscalização da execução do programa”. Conforme o *site*: [http://www.portaltransparencia.gov.br/curso\\_PNAE.pdf](http://www.portaltransparencia.gov.br/curso_PNAE.pdf).

MG: *“Ivete, e é isso que a família pois na cabeça: ‘meu filho, você não pode faltar porque senão você perde o bolsa-escola’. E daí o menino tá lá cheio de piolho, você fala ‘mãe tem que deixar em casa pra você tirar os piolhos’, ‘não, eu não posso faltar’. ‘Olha a criança tá doente, pode até transmitir sei lá, uma doença, que tem aí, criança tem muito e a mãe’/daí eles puseram na cabeça isso: a escola não é um lugar de saber, de aprender, é um lugar de ganhar vantagens. Infelizmente, a população brasileira pensa somente no assistencialismo, entendeu? E aí é que nem ele [LI] falou, nós deveríamos dizer ‘não, vai pra casa tua mãe que dê um jeito’, mas você tem coragem de dizer pra um menininho que tá ali, raquitiquinho, você não tem coragem.”*

Alguém diz ao longe: *“Você é humano.”* Concomitante à fala de MG.

Continua a professora: *“Então, a gente erra por pena, por coração mole. Eu acho que o errado tá lá em cima, né? Porque o governo lava as mãos, ‘eu vou mandar dar o bolsa-escola e se vire com o resto.’”*

Por essa enunciação, vemos que, antes da figura do aluno, do compromisso social que o professor tem com a formação escolar dessa criança, o professor diz considerar o ser humano, que, na fragilidade infantil para subsistir, depende do adulto para poder se manter. E, como diz a professora, não há adulto que não se veja sensibilizado por essa situação ali na escola.

Ao lado desse Outro-aluno-criança, não se pode negar a presença de mais um Outro, o governo federal e seus programas educacionais, que acabam assumindo um importante espaço na estrutura educacional e na constituição do professor também.

O professor tem de conviver e desenvolver sua prática pedagógica “dialogando” com uma situação posta, presente, um “outro” que lhe cobra, de certo modo, assistência, fraternidade, solidariedade, enfim, são apelos que tocam os sentimentos humanos. Mas, paradoxalmente, o professor, ao tentar resolver ou minimizar o sofrimento do seu Outro-aluno, alimenta cada vez mais a condição atual da escola pública. Uma escola que, segundo os professores, tem o desenvolvimento intelectual do aluno subtraído pela urgência de atendimento às necessidades básicas de

saúde e alimentação, que, sem dúvida, não competem à escola. Entretanto, é neste cenário que escolas e professores produzem-se, tentando não negligenciar o seu compromisso social, o que, sem dúvida, não se realiza sem angústias, pois não está ao seu alcance dar conta dos problemas sociais, que são muito mais amplos.

Dito isso, retomemos o diálogo travado entre alguns outros professores anteriormente ao desabafo de MG, e vamos perceber Outros que se fazem presentes em suas enunciações, que auxiliam na constituição do que entendem ser o papel da escola e do seu fazer docente:

NI: “(-0-) *ele falava sempre assim, [o] professor, lá da faculdade. Já morreu já, era um português lá de Portugal. Ele falava assim: ‘enquanto a escola não servir ao seu propósito que é ensinar conteúdos, formais, dar conteúdos, só isso, a educação vai de mal a pior e vai piorar, e ó o que tá constatando. Eu terminei em 89 minha faculdade. E ó, a escola virou uma/’*”

MY interrompe: “(-0-) *Qualquer ação, falou que é pra atingir a sociedade, é na escola, tudo lá na escola (-0-).*” Muitas conversas paralelas.

LI: “*Mas, gente, olha isso é o que o Cagliari fala que (-0-) e tá muito, e tá/enquanto nós tivermos dando conta disso, nos preocupando/gente quem que não se preocupa de ver a criança chegar na escola quase desmaiando de fome/eu não consigo ver, e não é, não é só da minha sala, acontece em toda rede, acontece isso. Nós vamos ter que toma/nós tomamos uma atitude. Só que enquanto nós estamos fazendo isso, é muito fácil para aqueles que detêm o poder, eles vão levando as glórias e as honras e nós estamos (...).*”

NI: “*É, esse é o caso! Esse é o caso! Olha, e eles [os políticos] justificam e continuam ganhando sabe por quê? Porque os resultados das provas que eles fazem pra avaliar o ensino comprovam o baixo rendimento, a baixa produção dos nossos alunos.*” Diz enfaticamente.

Esses posicionamentos dão conta de que os programas e/ou discursos de uma parcela da sociedade – e nela se encontram os políticos, a mídia oficial e também a mídia de modo geral – fazem parte da consciência dos professores produzida coletivamente na escola, junto a seus pares, no seu cotidiano axiologicamente construído.

Constatamos, também, que não são apenas os valores educacionais forjados no tempo que são evocados na concepção dos docentes sobre a função da escola, mas as representações que têm de si, para si, e que a sociedade tem do seu trabalho. Especialmente quando os conhecimentos dos seus alunos são submetidos a testes. Enfim, a avaliação do Outro sobre o seu fazer também é motivo de preocupação para o professor quando o seu Outro-aluno, nas condições materiais postas, não consegue avançar nos conhecimentos legitimados pela escola e pela sociedade.

Os professores evidenciam que no – e por meio das atividades desenvolvidas no – espaço escolar, lugar de seu fazer e do aprender da criança, gestam-se os discursos que disseminam o papel desempenhado pelo professor no jogo social, político e cultural. Contraditoriamente, nesse mesmo espaço em que a miserabilidade das condições humanas também se manifesta, encontra-se o ambiente propício para a propaganda eleitoreira partidária, cujos interessados – os representantes políticos – voltam-se contra o próprio trabalho docente, ainda que não seja o sujeito professor o diretamente atingido, mas o seu fazer, de acordo com a função que lhe atribui a sociedade. Como se fosse possível seccioná-los!

Em relação à questão da política partidária mencionada, fica explícita, na fala de MG, a compreensão que a professora tem da abrangência desse tipo de discurso, no momento em que o diálogo, em nosso curso, girava em torno da valorização do aluno, tema este já analisado anteriormente:

MG: *“Eu faço um curso nos finais de semana, e lá eu coloquei, se o meu aluno, eu tô trabalhando lá a cidade de Cascavel e falo dos três poderes e meu aluno [fala que não quer saber de aprender aquilo porque jamais poderá*

chegar perto do prefeito, MG diz:] *não é assim, você tem que se valorizar. E até ouvi um dos participantes do curso, que não é professor, [olhou para mim], é político, e falou assim ‘você perdeu tempo, porque você não deve fazer isso [esclarecer o aluno quanto às suas possibilidades e ao conhecimento sobre o sistema político vigente], você é professora, você não é política’. Eu falei assim, ‘meu amigo, é por isso que você tá lá hoje. (gesticula levantando o braço e sinalizando com o indicador para o alto). Porque o professor continua não ensinando o aluno que ele, sabe, ele tá na mão dele [o político] (...)*”

Retornando à citação que fizemos de Alves, a respeito da incorporação dos recursos tecnológicos na escola, podemos dizer que estes e a mídia são apreendidos diferentemente entre os professores. Eles dividem posições e sentidos quando, na sua relação de ensinar, percebem limitados os atrativos escolares frente à interlocução com um mundo extremamente rápido nas transformações tecnológicas.

GR: *“A criança hoje tem muita informação, gente! Olha, na nossa época andar de bicicleta era aos 12 anos, hoje, eles tão com 3-4 anos andando de bicicleta, jogando vídeo-game, prestando atenção no que a mãe tá falando, vendo a programação da televisão e ali no vídeo-game. Eles são muito ágeis (gestos com as mãos, como se estivesse com um controle de jogo e olhando para os lados ao mesmo tempo)”*

MA: *“Claro, porque além de ter/hoje, quase todo mundo tem em casa televisão, computador, DVD, CD, não sei o quê, dedededê, ela ainda viaja, ela ainda vai a shopping, ela ainda vai a sítio, ela ainda vai à fazenda, então ela tem todo o mundo.”*

NI: *“Teria que ter um computador pra cada criança dentro da sala de aula, porque, assim, pra conseguir manter eles atentos ( ) Porque eu acho que,*



*porque não querem escrever, porque é difícil (enumerando nos dedos os argumentos).”*

IN: *“Dá um celular pra uma criança e a gente manusear; dá pra uma criança de cinco anos. Ela dá um show de bola na gente.”*

Compreender o conhecimento processado pela escola na relação com a criança que está vivendo um mundo em constante transformação é compreender que há muitos outros elementos postos no cotidiano desta criança, os quais não têm como serem ignorados pela escola. Ignorar os diálogos das crianças, de diferentes classes sociais, com os movimentos de um mundo que não está, ou não poderia estar, desvinculado do mundo escolar, é negar a evidência de que há outras vozes constituindo esses sujeitos e suas formas de agir e reagir. Tais vozes, se não consideradas, continuarão a interferir no processo de ensino e de aprendizado da língua materna, muitas vezes, sem que o professor se dê conta da necessidade de ampliação do diálogo com seus alunos para abarcar o que dizem essas outras vozes e o que os alunos apreendem delas.

Notamos que os professores, embora com formação em nível superior de ensino, com participação constante em cursos de formação continuada, participação em cursos *lato sensu*<sup>45</sup>, dizendo-se conhecedores de teorias modernas de ensino – a teoria dos Gêneros Textuais, Construtivismo, a Lingüística Textual, a teoria Histórico-cultural, a Sociolingüística – não conseguem alterar certa concepção de ensino da língua e manter outros diálogos ou outros encaminhamentos em relação à utilização dos recursos tecnológicos. Eis uma fala:

NI: *“Professora, como é que a gente fica então, tendo de um lado todos esses gêneros que a gente sabe que existe, que a gente tá estudando, trazendo pra sala de aula, e como que a gente fica trabalhando ali com esses gêneros, esse,*

---

<sup>45</sup> Conforme apresentamos anteriormente, dos 26 (vinte e seis) participantes do curso, apenas 01 (um) deles está cursando a graduação; os demais são todos graduados, sendo que 11 (onze) deles informaram ter concluído curso de especialização na área da Educação e 02 (dois), apesar de pós-graduados, não informaram o curso de especialização que fizeram.

*esse, esse, daí de um lado você tá aprofundando, fazendo a criança ver vários tipos de linguagem, tatatatá, e por outro nós estamos perdendo o controle sobre normas básicas? [Por] Que eu vejo assim: nome de pessoa com letra minúscula, é, é, abreviaturas erradas, nome de cidade com letra minúscula na internet, até em out-doors por aí, nome de/assim nome de autores, aparece com letras minúsculas, assim nome de pessoa, como é que a gente fica/de um lado tu vê a importância de conhecer as várias linguagens, mas por outro se vê um desrespeito a uma norma, à gramática.”*

EU: *“Então, gente/LI me interrompe para dizer: “Tem mais uma coisa na pergunta dela, se eu posso usar tua pergunta [dirigindo-se a NI], mais uma coisa que, é o fenômeno, o fenômeno da linguagem da internet das, das salas de, eu vejo crianças com oito, nove anos eles estão participando dos chats, elas já tem orkut, né, e a linguagem, é uma linguagem totalmente/”* MG interrompe: *“Tem coisas que eu não entendo que eles tão falando, tudo abreviado...”* Muitas conversas eclodem ao mesmo tempo. Deixo-os falarem, pouco consigo entender.

Apesar de os professores atestarem a relevância do aluno na relação de ensino, de retratarem o conhecimento das complexas relações do cotidiano escolar na realidade social, de reconhecerem, alguns, as várias linguagens existentes na/para a interação humana, prevalece um modo cristalizado de conceber e ensinar a língua materna. Um modo que é anterior aos estudos que veicularam e veiculam a necessidade de voltar-se o ensino da linguagem escrita para a natureza social da língua, que, nesse caso, inclui o contexto de atuação em que ela é utilizada.

Na verdade, trata-se da forte presença de um ensino em que a prioridade e a relevância incidem sobre a tradição da gramática. São as vozes da gramática normativa que persistem e concorrem com a necessidade de um ensino de linguagem escrita viva, de uso real.

As vozes de estudos e teorias que, embora recentes, circulam no Brasil desde meados da década de 1970 e têm sido motivo de muitas produções sobre um ensino

menos mecânico, menos artificial, inclusive menos traumático, são suplantadas por esta “grande” voz, a voz da tradição gramatical que ainda povoa a escola.

Se buscarmos a origem da tradição gramatical na escola, encontraremos fundamento para nossa reflexão nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2004). Os autores explicitam que a base dos estudos lingüísticos, a qual promoveu o entendimento de que a língua é um sistema de formas normativas, foi resultado de análise abstrata da língua, isto é, de elementos retirados das unidades da cadeia verbal; a língua morta conservada em documentos escritos. A investigação dessas línguas desenvolveu-se amparada em métodos práticos e procedimentos teóricos que marcam a cientificidade da filologia. E é esse filologismo que influenciou toda a história da lingüística européia. (96-97)

Foi esse processo de “aquisição de uma língua estrangeira” utilizado em investigação para decifrar uma língua que serviu de propósito para o ensino na escola. Segundo Bakhtin/Volochinov não se trata mais de decifrar uma língua, mas de, uma vez decifrada, ensiná-la. E como se daria isso? Da mesma maneira como se dava nas pesquisas. Por meio da língua morta, “as inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua.” (p. 99) Ou seja, a língua isolada do processo de interação nas relações sociais.

Segundo a crítica dos autores, havia de ser criado não só o instrumental para a aquisição da língua estrangeira, mas haveria de ser codificada essa língua “no propósito de *adaptá-la* às necessidades da transmissão escolar.” (2004, p. 99 – grifos nossos). Assim, o sistema da língua foi dividido em fonética, gramática e léxico; os três centros organizadores das categorias lingüísticas para atender aos fins escolares; os quais foram formados “em função das duas tarefas atribuídas à lingüística: uma *heurística* e a outra *pedagógica*.” (Ibid).

Do modo como vimos, diante da relação que os professores estabelecem com a linguagem e o vínculo estreito com que vemos a gramática sendo tratada na escola, podemos dizer que a atuação dos professores assemelha-se ao trabalho dos filólogos-lingüistas. Pois trabalham com o abstrato formal; um abstrato que exclui a interação, a interlocução dos sujeitos. E um ensino da língua em que seu aspecto nuclear gira em

torno da gramática, mesmo que travestido de elementos das mais modernas teorias modernas, é desprovido do entendimento de que a interação humana é o eixo fundamental da linguagem. Trabalhar a língua na perspectiva de linguagem interacional presume a participação de sujeitos, da história, de espaços, de ideologia, enfim, de cultura. A língua morta não abarca esses elementos.

É nesse sentido que podemos entender a fala indignada da professora NI sobre a “perda do controle de normas básicas” da língua. Em virtude da própria história dos estudos e das análises lingüísticas é que podemos compreender por que as “antigas idéias” em relação ao ensino da língua escrita permanecem tão fortes. Mesmo já tendo se mostrado inócuas ou relativamente inoperantes para o aprendizado efetivo dessa modalidade lingüística, da leitura e da escrita, para as funções sociais postas.

Por outro lado, é preciso reconhecer que é não só a escola, aqui, na voz dos professores, que tem esse entendimento de ensino de língua escrita. A escola reflete e refrata o que está presente em outros espaços sociais que reclamam relações mais estreitas com a gramática tradicional, como o discurso da mídia escrita, da mídia televisiva, nos locais de trabalho, até nas conversas informais.

Em nos referindo aos professores do nosso curso, e conforme já testemunhamos em muitas situações de nossa prática docente, podemos dizer também que esse tipo de cultura em relação ao ensino da língua perpetua-se quando percebemos a tendência de os professores alfabetizarem conforme foram alfabetizados. É o que deixam entrever as três enunciações, a seguir:

NI: *“Sabe o que que eu uso, depois de um ano que, lembra, que começou o ciclo básico e nós fomos proibidas de trabalhar a manuscrita junto com a de imprensa, o que que aconteceu? Tivemos no final do ano/eu inclusive tive uns cinco/seis que não conseguiram pegar a manuscrita, só a caixa alta. Então, pra evitar esse problema [do aluno aprender somente um tipo de letra], eu com os anos lá, a gente vai formulando lá, sobre como eu tinha/fui alfabetizada com a Abelhinha, trabalhei bastante o som.”*

CA: *“Mas como que eu não posso desejar isso? [querer alfabetizar do modo como foi alfabetizado em 60/70] **Se eu aprendi desse jeito, eu tenho que ensinar desse jeito!**”*

Eu: *“Por quê? Por que vocês acham? Que resposta tem pra CA? Será que teria alguma resposta?”* Burburinho. LI quer falar, não consegue. AN se faz ouvir: *“Acho que sim, a partir da prática, da observação, a gente pode estar modificando.”*

CA: *“**Modificando**, mas a gente **tende** a ensinar do jeito que a gente aprendeu.”*

SI: *“Só que às vezes eu me pergunto, não tem/cada escola tem suas particularidades, cada professor/que nem Tardif mesmo fala, né, você é o professor que/o aluno que você foi, você carrega esse professor [o do período escolar do professor], **pra ser um professor igual, né?** (...)”*

Ser um “professor igual”, pelo que foi possível compreender pelo contexto da enunciação, tinha o sentido de agir como seu professor agia, inclusive quanto ao modo de ensinar. E, para seguir a interlocução de SI com o pensamento de Tardif, poderíamos dizer, de acordo com o autor, que a tendência em ser um professor que ensina conforme foi ensinado ocorre porque os saberes dos docentes têm, em sua formação, algumas características específicas. São 1) **temporais**, porque boa parte do que sabem sobre o ensino, como ensinar e os papéis do professor decorrem de sua história de vida, e sobretudo, de sua vida escolar. Além disso, são 2) **plurais e heterogêneos**, uma vez que decorrem: a) de diversas fontes – servem-se de sua cultura pessoal, sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; b) não formam um repertório de conhecimentos unificado, são antes conhecimentos ecléticos e sincréticos, e c) procuram atingir, no seu trabalho, diferentes objetivos. Também são 3) **personalizados e situados**: os professores não são apenas um sistema cognitivo em funcionamento; são uma história de vida, um ator social, um corpo, emoções, poderes, personalidade, culturas, além de que as situações contextualizadas que vive exigem

dele ações pertinentes àquele momento específico. E, finalmente, 4) como **o objeto do trabalho docente é o ser humano**, não há como seus saberes não carregarem as marcas do ser humano (TARDIF, 2002, p. 261-269).

Tardif defende a via da “epistemologia ecológica integral” para abranger “todos os saberes dos professores no trabalho” nas investigações (p. 254-260). Isto é, coloca a possibilidade de alcançar outras entradas para conhecermos e analisarmos as práticas profissionais dos professores que não seja pela Didática, nem pela Pedagogia ou pela Psicopedagogia.

Se analisarmos o enunciado de Tardif na perspectiva de nossa investigação, podemos dizer que o atestado pelo autor justifica o ensino gramatical da língua que se produz na escola porque a formação lingüística do professor teve o peso do ensino normativo da língua. Mas, atesta também, por outro lado, que essa cultura gramatical suplanta a função da escola em ensinar a linguagem como acontecimento, em uso, como algo vivo e de acordo com a cultura e os sujeitos de um dado momento histórico.

Esse entendimento é proveniente dos estudos sobre linguagem que adotamos para conhecer as concepções dos professores alfabetizadores sobre linguagem, língua escrita, alfabetização e o seu Outro-aluno e buscar compreender o que ocorre em relação ao ensino da língua escrita nas salas de alfabetização. Buscamos no pensamento de Bakhtin, na sua forma de compreender o homem e a linguagem, um caminho para dialogicamente conhecermos e compreendermos quem são os interlocutores dos professores alfabetizadores, seus Outros que lhe constituem como professor, seus saberes e seu fazer docente.

Nesta subseção, reunimos alguns temas recorrentes nas enunciações dos professores relacionados à efetivação da função social da escola pública atual. Foram abordados temas como recursos tecnológicos, programas governamentais de inserção e manutenção da criança na escola, apelos midiáticos. Percebemos que esses temas foram vistos muito mais no sentido de mostrarem as insatisfações dos professores com relação a eles, do que propriamente entendê-los como elementos auxiliares no desenvolvimento do processo de ensino. Contrariamente, apesar de os professores reconhecerem o significado que os recursos tecnológicos têm na vida dos seus alunos e

a facilidade com que as crianças dominam algumas tecnologias, parece haver uma resistência quanto à sua utilização, pois não houve nenhuma referência a seus usos em sala de aula.

Mas, constatamos, sim, a existência de um ensino cristalizado de língua escrita que, à revelia de os professores dizerem conhecer modos de ensinar que possam provocar uma melhor apropriação e mais ampliada forma de conhecimento da língua materna nas relações humanas, configura-se como um grande interlocutor do professor: a gramática tradicional. Referimo-nos aqui ao ensino que o professor faz de alguns conteúdos gramaticais, cujas explicações de emprego, muitas das vezes, fazem sentido se isoladas de seu contexto enunciativo. Uma forma de ensino que retira a linguagem de sua efetiva forma de ocorrência, como algo vivo, presente nas relações humanas, para privilegiar certos<sup>46</sup> aspectos formais, metalingüísticos ou mesmo as relações internas das palavras de um texto. Assim, o professor reafirma a importância da língua morta no momento em que a criança sequer aprendeu a língua escrita. O sentido de seu fazer em alfabetização passa necessariamente pelo ensino tradicional de língua: a relevância do ensino gramatical. Mesmo quando inova o seu ensino utilizando-se de tipologias textuais, de diferentes gêneros discursivos, a discussão das relações desses gêneros em sociedade fica obscurecida pelo que lhe é imediatamente perceptível, a forma.

Entretanto, não se pode desconsiderar que esse modo tradicional de ensinar a língua é parte de uma forte tradição gramatical valorizada socialmente e, como tal, também pela escola. Assim sendo, é preciso reconhecer que como tradição, o ensino tradicional de língua, pela gramática, foi a base lingüística ensinada ao professor durante a sua formação escolar. Daí a importância da referência gramatical que, embora querendo negá-la, por conta de estudos mais atuais, prevalece nos momentos únicos e irrepetíveis de ensinar a língua escrita. Isso faz com que nem sempre o conhecimento mais próximo, o recém-apropriado, suplante o anterior, mais distante,

---

<sup>46</sup> Dizemos “certos conteúdos gramaticais” porque nossa experiência tem mostrado, assim como se mostrou em conversa informal com alguns professores participantes desta pesquisa, que a maioria dos professores alfabetizadores tem conhecimentos muito superficiais sobre os conteúdos explicativos das gramáticas e que poucos as utilizam como fonte de consulta e material de apoio ao seu fazer docente.

incorporado, assimilado. Trata-se de compreender que o ensino ministrado pelo professor é aquele que lhe fez/faz mais sentido, ou que tenha se produzido na síntese dialógica que elabora constantemente, cotidianamente, axiologicamente.

É à discussão desse grande Outro da tradição, que neste tópico apenas mencionamos suas raízes, e ainda sobre o livro didático, outro interlocutor dos professores, que vamos dedicar a parte final deste capítulo.

#### 4.4 LIVRO DIDÁTICO E GRAMÁTICA: OS OUTROS “MAL-DITOS” DA ALFABETIZAÇÃO

A abertura desta subseção tem por objetivo mostrar especialmente dois Outros presentes nas enunciações dos professores que, cotidianamente, “freqüentam” as salas de aula de alfabetização e dividem opiniões. Trata-se do livro didático e da gramática normativa. Diríamos que o modo de concebê-los retrata uma cultura muito específica, que se define por discursos contraditórios, não porque os professores se desdizem, mas porque o que mais aparece, retumba, é o misto de um interlocutor rechaçado, condenado por muitos discursos, mas necessário, presente, reclamado por outros – ou seja, constantemente lembrado, ainda que o desejo fosse de esquecê-lo. A nós, no entanto, parece ser um tema que ainda exige reflexões que explicitem o caráter especialmente metalingüístico do ensino da linguagem na escola. Reflexões que faremos a partir das enunciações dos professores sobre o tema nesta subseção. Abordaremos primeiro os discursos escritos e orais que abordam a interlocução com o/sobre o livro didático e, a seguir, com a/sobre a gramática normativa.

Inicialmente, vejamos o argumento utilizado no momento em que a discussão tem como tema “o interesse dos governantes” para com as classes populares:

LI: *“Se você pegar o livro didático você vai perceber que realmente eles já fazem um livro didático que se você não correr atrás, que nem a MY faz/ “você não faz nada”, sobrepõe RO. E continua MG, “[tem que buscar uma*



série] *de coisas fora do livro didático, o livro foi feito pra ficar bobinho, burrinho mesmo, ser passado pra trás.*

A réplica veio na direção de que tanto o material para a classe popular quanto aquele para a escola particular (subentendendo-se que o material de escola particular seja melhor em relação ao livro didático adotado pela escola pública) dependem do encaminhamento, do conhecimento do professor, dos acréscimos que o professor pode fazer nos seus conteúdos ou na metodologia utilizada.

MA: *“Se você pegar o livro didático ou a apostila da escola particular não tem diferença. Depende de cada um (-0-).”* Essa última fala de MA já ocorre em concomitância com o início da fala a seguir de MG.

A resposta de MG:

MG: *“Mas é aí que se trabalha (...). Quando nós fizemos a revisão do PPP (dirigindo-se a RO) na escola, falei, gente, que Geografia é essa que eles ensinam? Gente, pega o livro de Geografia, é, é coisa que, é absurda. Cadê os temas que interessa/prá eles [os alunos] verem a mudança que tá ocorrendo no País, ninguém faz nada; em termos geográficos mesmo, entendeu?”*

Apesar das considerações de MG e de MA sobre a precariedade dos conteúdos do livro didático de primeira série, há outros professores que requerem, mostram que precisam de um norte para o seu ensino e sentem falta do livro didático ou de apostilas para alfabetizar. ML assim registra seu enunciado no questionário quando a pergunta referiu-se à possibilidade de sentir dificuldade ou não no processo de ensinar, e, no caso afirmativo, a que atribuiria:

ML: *“A lentidão em que nos são fornecidos materiais xerocados, o número limitado de cópias por alunos, falta de equipamento (computador, scanner) para preparar atividade. São barreiras que tornam nosso trabalho lento e cansativo se tratando do 1º ano [primeira série obrigatória no ensino de nove anos] no qual não disponibiliza de ‘nenhum’ material para apoio (livro, apostila).”*

As dificuldades descritas por ML além de revelarem algumas especificidades do ensino na série de inicial de alfabetização: a necessidade de material diversificado e o número maior de cópias xerocadas, mostram que nem sempre esses materiais vem ao encontro das necessidades. Trata-se de um discurso comum de professores de escola pública. Assim, não é de se estranhar que a professora reclame da falta de alguns equipamentos na escola.

Porém, o que queremos destacar é que a reclamação de ML sobre a falta de material de apoio é o que mais parece pesar na sua primeira experiência como professora de alfabetização. E, neste caso, perguntamo-nos se não estaria aí localizada uma outra questão. Faltam só materiais ou faltam também critérios que permitam à professora melhor organizar seu ensino? Pois, pensamos que se os critérios estiverem bem definidos, a professora terá mais facilidade em traçar as metas do que pretende com seu ensino da língua. E, mais do que critérios delineados claramente, acreditamos, conforme vimos defendendo neste trabalho, uma clara concepção de linguagem e um ensino coerente com ela podem auxiliar a professora em meio a suas dificuldades.

É nesse sentido que acreditamos que os professores, de modo geral, podem aproveitar melhor o conhecimento prévio dos alunos (sobre o que sabem sobre a escrita, por exemplo) e melhor aproveitar os estudos atuais em torno dos gêneros textuais, por exemplo, a partir do aproveitamento dos diversos textos que vemos circulando no nosso cotidiano para suas aulas de alfabetização (panfletos, cartazes, propagandas, os próprios documentos dos alunos, o livro de chamada etc). Pensamos que esse entendimento não é uma questão de criatividade do professor, antes uma compreensão de linguagem e de funcionamento desta na sociedade.

Sobre essa questão de materiais de apoio, percebemos pelos enunciados dos demais professores de nossa pesquisa que estes se valem de muitos “interlocutores” para preparar suas atividades docentes cotidianamente. Mas, há um privilegiado. Isso está nas respostas dos questionários:

AN: *“Planejamento (base) a partir do Currículo Básico. A **a partir dos temas pesquisa(dos) em livros didáticos (textos, atividades e procedimentos metodológicos)**.”*

LU: *“**Livros (do aluno)**, livros direcionados ao professor e vídeos, conforme conteúdos do planejamento bimestral.”*

CE: *“Planejamento anual da série; pesquisa em diferentes livros pedagógicos da série (**livros didáticos**) e na “troca de experiências e informações com outros professores e com a coordenadora”.*

NL: *“Planejamento, troca de idéias com professores que atuam na mesma série, textos ou artigos na internet, revistas que a escola assina, **consultando outros livros didáticos.**”*

MC: *“Leitura de artigos, textos em revistas (Nova Escola), textos sobre assuntos ligados à educação na hora atividade e diário de aula baseado no planejamento anual dos conteúdos referentes à série e **livros didáticos.**”*

MA: *“Pesquisas em **livros pedagógicos**, revistas dirigidas, **para aprofundar conteúdos do livro didático.** Notícias, acontecimentos que merecem maior atenção.”*

RO: *“Pela coordenadora, da proposta de ensino, textos da internet, jornais e **livros dos próprios alunos.**”*

Ao destacar a referência ao livro didático, não queremos provocar o apagamento dos outros movimentos dialógicos estabelecidos pelos professores. O intuito é o de mostrar que, apesar das condenações recebidas, é ele que aparece como fonte de consulta (seja ele o livro da série em questão ou outros), como orientação metodológica, como forma de aprofundar os assuntos que serão tratados em sala, nele ou a partir dele.

Entendemos que essas são demonstrações de que o livro didático – à revelia de qualquer juízo de valor que se possa fazer sobre eles, criticando ou enaltecendo sua existência, seus conteúdos – promove e circunda o fazer do professor. Como vimos nas falas anteriores, é um importante interlocutor do professor, direcionador do seu ensino.

Esse fato, de certo modo, também aumenta a responsabilidade daqueles que analisam os pressupostos teórico-metodológicos e classificam os manuais a serem postos em circulação, pois, como mostram os professores, eles são coadjuvantes importantes no processo de alfabetização.

Do mesmo modo, ao publicizarmos e confirmarmos a marcante dialogia dos professores com os livros didáticos, as escolas também se tornam mais responsáveis pelas adesões sócio-político-culturais assumidas nos livros didáticos, tanto na escolha do manual para orientar o trabalho docente na série, quanto na atenção dispensada às diferentes ideologias presentes nos livros didáticos que circulam na escola.

Pensamos, enfim, que uma análise rigorosa ou estudos coletivos dos materiais que chegam na escola, seja livro didático ou outros materiais – tais como as revistas Nova Escola, Pátio, Professor, apresentadas como interlocutores em outros momentos pelos professores – podem auxiliá-los a tornar o seu processo de ensinar em alfabetização mais coerente com o que acreditam.

Vejamos as indicações dos próprios professores em relação aos seus outros interlocutores. A pergunta do questionário havia sido formulada na direção de que apontassem se faziam leituras para auxiliar o seu ensino, quais eram e quem as orientava:

CR: *“Sim, Revista Nova Escola, orientações (sugestões da coordenação ou colegas com mais experiência/formação na área).”*

LU: *“Sim. Lendo livros, revistas, assistindo vídeos diversos como exemplo: Um Salto Para o Futuro e outros autores que relatam suas experiências e conhecimentos que ‘vem de encontro’ [sic] com minha prática. Procuro sempre conhecer algo mais, troco experiências com colegas.”*

CA: *“Sim, lendo a Revista Escola – livros – textos geralmente referentes ao ensino em geral.”*

MG: *“Sim. Revista Nova Escola, artigos em jornais e outras revistas, filmes e documentários. Professores colegas de escola, e fora dela, coordenadores.”*

NI: *“Sim. Revista Nova Escola, Ciências Hoje, Amigos da Natureza, Professor, etc.”*

ML: *“Revista Nova Escola pelo tema que me atrai (alfabetização é um deles).”*

AM: *“Sim. Através de livros e revistas como Nova Escola ou Professor, e quem me orienta, às vezes, é a coordenadora pedagógica e eu mesma.”*

AL: *“Sim, Revistas (Nova Escola), artigos que falem sobre o tema, livros. Recebo orientações das colegas de trabalho, da coordenadora.”*

Como se pode perceber, a Revista Nova Escola é repetidamente apontada pelos professores como uma de suas leituras, portanto, um de seus interlocutores. Essa constante referência permite que façamos algumas inferências sobre essa publicação. É disponibilizada pela escola; está na escola porque tem baixo custo; tende a mostrar “como se faz” em educação; contém depoimentos de práticas que dão certo, além de

ser de fácil acesso fora da escola – bancas de jornal – e também poder ser comprada por um baixo custo, sem ser assinante.

No entanto, apesar da referência à Revista e a outros materiais didáticos podemos dizer, pelos posicionamentos dos professores retratados a seguir, que eles sentem falta, têm necessidade de discutir os temas de seu interesse entre eles mesmos ou com outros professores, com o propósito de tirar melhor proveito dos assuntos tratados naqueles materiais didáticos. Vejamos o que disseram alguns professores durante o curso que ministramos, quando:

a) discutíamos sobre a manutenção de uma unidade do ensino em alfabetização;

AN: *“(...) eu também penso da mesma forma que você (para SI). É, eu acho que falta pra gente momentos como esse, de nós estarmos sentando juntos, conversando, discutindo, pra ter um embasamento teórico. Eu acho que pra se conquistar essa unidade [no ensino], o primeiro passo é ter esses momentos pra gente sentar e discutir.”*

b) os participantes discutiam formas de vencer os possíveis fracassos em alfabetização, tentando localizar onde estariam os problemas de seu ensino;

LI: *“(...) por outros colegas que a gente conversa [para definir melhores formas de ensinar], a gente tá sempre nessa troca de informações pra ver se a gente consegue melhorar. (...) Então, essa discussão nós temos que fazer.”*

Se, por um lado, o livro didático é um dos Outros muito presente na vida profissional do professor, por outro, há a gramática normativa, que, como já apontamos anteriormente, traduz-se em outra presença constante no seu fazer pedagógico. Vejamos, logo abaixo, o que dizem os professores a seu respeito, sobre a compreensão que têm da gramática, qual o espaço que a gramática ocupa no seu ensino em alfabetização e na sua constituição como professor. Esclarecemos, entretanto, apenas para “limpar o terreno”, que este tema, a exemplo de todos os

demaís, não foi sugerido no curso, mas emergiu durante as discussões e foi aqui trazido por se configurar um importante elemento de interlocução no saber e no fazer dos professores. Interlocução essa que não se mostrou amena; ao contrário, foi conflituosa, difícil, e permitiu entrever, nas manifestações dos professores, o quanto o tema “gramática” e seu tratamento na escola ainda provoca inquietações em relação ao ensino da língua. Percebemos, a partir das colocações sobre esse Outro do professor, que outros temas, tais como variedade lingüística, diferenças regionais e dialetais, são confundidos com “erros gramaticais” e denotam certos modos de conceber a linguagem e ensinar a língua escrita.

A enunciação de NI é longa, mas vale reproduzi-la:

NI: *“Olha, eu tava discutindo aqui com as meninas, depois de tantos anos (-0- ) por exemplo, de corrigir, de corrigir os alunos, eu vejo assim essa dificuldade de 1 erre, de dois erres, essas diferenças regionais que a gente estuda, da pronúncia/eu não acho grave, e assim, questão de você perder (gesto de entre aspas para o verbo), de você ter que perder tempo chamando a atenção da criança, tendo que corrigir ela, porque daí você vai entrar em conflito escola e casa. Eu vejo outra coisa grave que tá acontecendo entre os professores; começa a prestar atenção no jeito dos professores falar [sic]: ‘eu gastei 5 real no mercado’, ‘eu... ontem nós fumo lá na casa da minha sogra e, e não sei mais o quê’. Erros de concordância nominal, verbal, da fala corriqueira; se a pessoa não tem essa sensibilidade, não tem esse cuidado no que ela fala, [se] ela não presta atenção no aluno, ela vai exigir o quê, em sala de aula? Ela [a professora] vai produzir como? Ela faz/qualquer fala dela é... são frases assim, é, que exige uma, uma elaboração melhor. Fala [a professora a quem se refere], ‘nossa, ele usa gi’/giz não é tanto, mas, às vezes, palavras pesadas, ou coisas que nem todas as famílias usam, por exemplo, “cala a boca”. Isso faz anos já que eu percebi, até que um dia, uma menina chegou pra mim, e, assim, ‘professora, a fulana de tal me chamou de “cala a boca”’; a menina pensava que era um palavrão. Então só pra tu ver assim,*

*que, coisas assim (gesto com as mãos, unindo as pontas dos dedos de cada mão), tão pequeninhas, tão, às vezes que passam despercebidas pra algumas pessoas, e que são, que eu acho importante nós trabalharmos em sala de aula.”*

Da fala de NI, alguns aspectos precisam ser desenvolvidos. Primeiramente, e embora permeando outra temática, há concepções de linguagem presentes no discurso da professora que não podemos nos omitir de abordar. Sobre a afirmação de que a fala é algo que precisa ser corrigido, a posição da professora, se, por um lado, choca-se com as teorias sociológicas, lingüísticas e culturais que defendem o respeito e a consideração pelo modo de falar das pessoas, por outro, denota a coerência da professora em relação ao modo como diz agir em sala de alfabetização. Conforme já discutimos anteriormente, a fala de NI aponta para a tendência que tem em alfabetizar como foi alfabetizada: “*eu com os anos lá, a gente vai formulando (...) sobre como eu tinha/fui alfabetizada com a Abelhinha, trabalhei bastante o som*”. A aproximação do seu ensino com o método fônico (ainda que a professora, em outros momentos, diga utilizar-se também de outros métodos para alfabetizar) condiz com a concepção de linguagem na perspectiva fônica, analisada por Cagliari nestes termos:

(...) o método fônico considera que uma criança, aprendendo a reconhecer e a analisar os sons da fala, passa a usar o sistema alfabético de escrita de maneira melhor. Essa idéia revela uma concepção de linguagem, segundo a qual uma pessoa ‘fala melhor’ quando monitora os sons que pronuncia, o que é falso. Quem fala ‘tchia’ em vez de ‘tia’, e aprende a escrever ‘tia’, continua falando ‘tchia’ e nem se dá conta da diferença, porque, quando falamos, nos preocupamos mais com as idéias que queremos transmitir do que com os sons das palavras que irão revelar nossos pensamentos. (1998, p. 42).

Assim, se os sons são monitorados, a fala também precisa sê-lo, daí a coerência com a “correção necessária” expressa na fala da professora.

Outra evidência registrada na primeira parte da enunciação de NI é o fato de que a “correção de pronúncia de um erre, dois erres” também pressupõe certa concepção de linguagem, que, assim como a anterior, sustenta que a língua falada precisa ser “corrigida”. Entretanto, a professora não o faz porque não acha importante



“perder tempo” com isso e, ao “deixar passar” e “não corrigir” a fala do aluno, evita possíveis conflitos entre escola e família, ou seja, não atrita o modo de falar aprendido na escola com o modo de a criança falar em sua casa. Assim, nessa concepção, não vemos presentes os pressupostos dos estudos referentes à valorização das diferenças dialetais e o respeito que se deve ao universo cultural do Outro. A fala de NI guarda a adesão a uma concepção de língua elitista, preconceituosa e discriminatória, que se revela no seu ensino, na sua argumentação.

As diferenças dialetais são peculiaridades da língua falada que podem denunciar, sim, a localização social, cultural, geográfica, econômica, de idade e até de gênero dos sujeitos. No entanto, ao serem mostradas, analisadas, discutidas, tomadas como tema de estudos escolares, ao saírem de um patamar de pessoalidade, de “opiniões”, podem apontar caminhos para a consciência e a valorização da cultura de outros grupos sociais, minoritários ou não, independente da sua pertença econômica.

Não desconsideramos que o papel da escola seja o de ensinar as formas verbais valorizadas socialmente, e a norma padrão, a forma escrita convencionalizada. Mas, mesmo aí, podem se reduzir muitos apelos gramaticais que não faz sentido serem ensinados nem na escrita: um ensino desvinculado das formas enunciativas geradas a partir de um contexto concreto.

Marcos Bagno é um estudioso da linguagem que tem se ocupado de estudos sobre o preconceito lingüístico. Defende, em suas produções, o respeito a todo tipo de diversidade lingüística, tanto a independência da fala em relação à escrita, quanto as diferenças existentes dentro da própria língua falada (2001; 2003). É o caso, por exemplo, das diferenças entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal, sem, contudo, um ou outro ser melhor ou pior (BAGNO, 2003, p. 15-71), apesar de alguns brasileiros famosos (normalmente gramáticos, filólogos e formalistas) defenderem que nós, brasileiros, deveríamos falar com o português de Portugal.

Para Bagno, esses gramáticos, ao atribuírem ao nosso falar a idéia do “errado”, do “pobre”, da “ignorância” ou como o linguajar próprio de um país “tupiniquim” (e o somos mesmo), eles tão somente retiram o que é uma característica da nossa língua: a ampla miscigenação da nossa cultura. Pensar assim é defender a idéia de “uma língua

única, imutável”. Apesar de a língua representar um sistema de normas lingüísticas, não se pode descartar as enunciações dos sujeitos que por esse sistema também se manifestam. Isso quer dizer que

Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. (BAKHTIN, 1988, p. 82).

Assim, amparados nessas reflexões de Bakhtin e considerando o que diz Bagno (mas sem desconhecer os limites de alguns estudos lingüísticos quanto ao caráter excessivamente prático e restrito com que a linguagem, no seu aspecto pedagógico, é tratada) é que analisamos, nas enunciações de NI: a confusão que a professora faz entre as formas dialetais, regionais, dos alunos e dos professores; o tratamento ético (pessoal e profissional) dispensado aos alunos; e os “erros gramaticais” cometidos na oralidade.

Destacamos agora, da mesma fala da professora, os aspectos relativos à necessidade de domínio sobre o seu (do professor) objeto de ensino.

No enunciado de NI, a queixa da professora em relação aos “*erros de concordância nominal, verbal, da fala corriqueira*” que os professores têm cometido em sala de aula, refere-se ao domínio do objeto de ensino do professor alfabetizador. Quando NI questiona, “*se a pessoa não tem essa sensibilidade, não tem esse cuidado no que ela fala, ela não presta atenção no aluno, ela vai exigir o quê, em sala de aula?*”, ela está chamando a atenção justamente para o conhecimento a respeito da língua e o cuidado que o professor deve ter ao utilizar a linguagem, quando está trabalhando com ela, ensinando-a. Esse cuidado é necessário quando está em jogo a intencionalidade do ensino da língua, pois, na interação verbal em sala de aula, o professor precisa manter uma conduta ética e lingüística com seus alunos.

É preciso considerar que a sala de aula, por si só, constitui-se em um gênero de interlocução – tem as suas particularidades, há toda uma conduta, um modo de estar presente neste espaço, seja ensinando ou aprendendo - que propicia a entrada de outros

gêneros. E, como todo gênero, direciona-se a um determinado auditório, tem uma função específica na sua forma de interlocução.

No gênero particular de interlocução em sala de aula, o ensino da língua materna tem de transitar entre o sério, o rigoroso, e o mais leve, o divertido, o pitoresco. Isso em decorrência da variedade dos gêneros que penetram nesse ambiente por conta de ser tarefa escolar o trabalho (ainda que na medida do possível) com os gêneros textuais orais e escritos que circulam socialmente, mostrando seu papel na dinâmica das relações lingüísticas para além da escola. Esse é um fato que entendemos ser importante o professor considerar quando NI manifesta o cuidado com a utilização da língua e o juízo que faz dos falantes no contexto interlocutivo da escola. Não dá para anular o fato de que a variedade lingüística existe em situações específicas de contextos sociais.

Podemos dizer que a preocupação de NI em relação ao modo de falar daquela professora é perfeitamente compreensível, pois, assemelha-se ao que dizem Faraco e Castro (1999) sobre a relação que a Lingüística Textual estabeleceu entre a língua e a gramática. Por conta de entender a gramática tradicional como um “aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua” (p. 189) a lingüística do texto sugeriu um trabalho que se utilizasse de uma “percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais” (p. 181) presentes no texto escrito. Não é difícil inferir que se essa percepção deve ocorrer em relação à escrita, com a fala mais ainda.

Nesse sentido, percebemos que a preocupação de NI, com um falar adequado à ocasião e ao seu público, mesclada com uma concepção de ensino de língua amparada em uma gramática tradicional (conforme anunciamos no subtópico anterior, em relação ao uso de letras maiúsculas e erros ao grafarem-se abreviaturas) encontra respaldo em seus pares, durante o curso. Estes compartilham da sua posição e, assim, vão compondo uma cultura professoral nesse nível de ensino.

LI: *“Com relação ao que falou aquela professora (aponta para a direção de NI), eu vi numa sala de alfabetização, uma professora ensinando a palavrinha ‘miau’ e no quadro tava lá, bem grande, a palavra ‘minhau’, com nh.”* Ele

repete, dirigindo-se, no sentido de responder a alguém: “*minhau, com nh*”. Volta LI a falar: “*E outra coisa, não foi só essa palavra, outras palavras, né, realmente, a professora/(aponta lateralmente o polegar em direção à professora NI) é preocupante.*”

Embora o que diz LI seja parcialmente condizente com o que fala NI, sobre o que é erro e o que é variedade lingüística, variedade dialetal, a gravidade em relação a quem ensina a língua materna é a mesma. Na situação relatada por LI, percebe-se a ignorância do professor que, ao ensinar a língua escrita do modo como o faz, mostra seu desconhecimento sobre o que precisa ensinar – a língua escrita –, e o faz de forma totalmente equivocada, com sérios prejuízos para o aluno.

Ainda com relação à fala anterior da professora NI, em momento seguinte, foi possível compreender, pelas suas próprias enunciações, a sua constituição pessoal e profissional, permitindo identificar os parâmetros lingüísticos e interacionais que formaram as concepções registradas:

NI: “*Isso aconteceu no último semestre; de quando eu fiz faculdade, lá em Marechal Cândido Rondon, aí tinha/eu fazia trabalho junto, com a (-0-), a B., acho que ela tá aqui (na UNIOESTE), queria tanto ver ela e a C. (-0-). Elas se juntavam e gravavam as nossas falas e depois rodavam pra nós analisá [sic] e prestá [sic] atenção (colocando as duas mãos na região dos lóbulos temporais), comparava um com outro. No primeiro dia de aula, me lembro como se fosse hoje, uma menina (-0-), ela falou assim: ‘ai, **fui** [uma expressão falada em contextos em que vivem descendentes de alemães] que nojo!’ A M. B.: ‘**fui**? Pra onde tu foi?’ Todo dia ela fazia isso, pro professor criar o hábito, sabe, de prestar atenção na fala da gente. Fui é ir, você pode falar ‘eca’ ou qualquer coisa lá..., mas o fui? Você tem que ensinar pra criança que é um verbo, é uma ação (...).*”

A professora demonstra, em sua fala, que age conforme foi ensinada. Não fosse só esse o motivo, a sequência dessa fala de NI mostra o ímpeto responsivo de IN, ao se sentir, de algum modo, atingida na sua cultura, na “identidade” de seu grupo de origem, aspecto que trazemos aqui com o intuito de mostrar o quão é delicada e complexa a valoração do “certo” e do “errado” em língua. Mesmo porque a realidade, o cotidiano, não podemos vivê-los e conhecê-los em sua plenitude para termos a compreensão de todas as situações, especialmente, as lingüísticas, que traduzem a complexidade da diversidade cultural da sociedade. Vejamos:

IN: *“Mas a palavra ‘fui’ em alemão é nojo!”* Diz, voltando-se para NI que, imediatamente, responde: *“Sim.”* Risos da própria NI. Desconcertada, eu pergunto: *“O quê?”* Muitos repetem para mim: *“A palavra fui é nojo!”* Eu: *“Nojo? ‘Ai fui’ é ‘ai que nojo’?”* E para tentar minimizar o constrangimento, arremato: *“É bem complicada essa questão da oralidade, né?”*

Em outra fala, NI se manifesta em relação ao modo como determinadas formas de escrita artísticas ou mesmo a linguagem utilizada para conversar na Internet atrapalham o ensino da língua escrita e o “uso correto” da linguagem. São posicionamentos que mostram, mais uma vez, o tipo de diálogo mantido com os aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

NI: *“Veja só a discussão/que eu cheguei à conclusão conversando com a minha aluna que levantou isso [sobre a escrita de nomes próprios com letra minúscula] e eu também já tinha trazido em sala. Ela falou assim, ‘professora, mas então nós não precisamos aprender essa coisa, porque nós não vamos mais usar, porque só vou usar o computador, só vou ler os livros, tudo vai ser minúsculo, nós não precisamos mais escrever com maiúsculo.’* Eu: *“E aí, o que você respondeu?”* NI: *“E daí, eu falei assim, eu, **preservo ainda, e eu ainda tô dando/eu falei assim, quero ensinar, que vocês saiba o que é ainda considerado correto.** Agora quando você for escrever lá no teu computador,*

*ou você vê [sic] alguém escrevendo minúsculo, com intenção ou sem intenção, eu falei ó, 'é problema deles'. Eu só sei que gramaticalmente é incorreto, é errado. Porque é uma pessoa e tá errado. Se for pra chamar atenção, se for pra não sei o quê, que botou letra minúscula ( ). Eu falei assim porque eu não tinha [mais argumentos].*

Essa fala de NI remete à idéia de gramática discutida por Castro (2006), em que o autor tece uma reflexão crítica em relação aos discursos sobre a língua e a Lingüística que alguns brasileiros ilustres – escritores, gramáticos, jornalistas – disseminam. O autor, quando analisa um conjunto de enunciados que tematiza sobre norma gramatical, diz que o que observa “é que muitas vezes a língua – mais precisamente sua norma gramatical – é entendida como algo maior do que realmente é, como se ela fosse uma metonímia da linguagem, a parte se passando pelo todo. Assim, questões mais amplas da ordem da comunicação social, da interação, são compreendidas e interpretadas sob a luz do holofote gramatical” (p. 115). E, ao tratar dos discursos de dois jornalistas (Luiz Antonio Giron e Eduardo Martins – este, escritor do manual de português do Estadão), menciona textualmente o discurso deste último: “O português vem sendo prejudicado menos por nós, divulgadores, que pela linguagem publicitária, que profana regras sagradas da gramática” (p. 116). Na avaliação de Castro, estes, ao invés da reflexão e da compreensão das características contemporâneas complexas de elaboração e construção dos textos de publicidade, cortam caminho, buscando o “atalho fácil das motivações gramaticais” (p. 116).

Podemos dizer, sem exageros, que o entendimento da professora NI, a resposta que dá à aluna sobre como vê a norma gramatical relacionada ao uso publicitário ou literário, assemelha-se aos pressupostos sobre a língua apontados pelos jornalistas. E, tal como se pode inferir de Castro, perde-se a oportunidade para compreender ou mesmo apenas problematizar para a aluna (e os demais) a especificidade que textos publicitários, por exemplo, guardam com relação aos aspectos normativos da língua, mostrando a complexidade própria desse gênero textual na atualidade.

Interessante notar que o posicionamento da professora sobre o ensino da gramática normativa na escola recebe também o apoio de alguns outros professores. Estes, pelas interlocuções estabelecidas, parecem se referir ao tema como um único modo, o correto, de ensinar a língua escrita; o modo especial de prezar o ensino escolarizado da língua, que desconsidera os demais tipos de linguagem e a utilização dos vários alfabetos que circulam socialmente. São posicionamentos que mostram a adesão ao ensino e ao emprego da norma culta valorizada especialmente por gramáticos, posicionamentos que colocam na orientação gramatical a importância desse tipo de ensino da língua escrita, comprometendo ainda mais a aceitação dos falares cotidianos que se afastam da norma culta de escrita. A conversa de MA com outras professoras, a seguir, é um exemplo do que afirmamos:

MA: “A dó [sic]/é que tem na Cultura (canal de televisão) um programa, de um professor de Português que é maravilhoso, só que é muito tarde.”

NI: “Eu gosto, eu amo aquele professor.”

Alguém fala em Pasquale<sup>47</sup>. Querem saber de quem MA está falando. Esta responde:

MA: “Não é o Pasquale.”

E sobre ele, LI pondera:

LI: “É que Pasquale é um produto para vender, né? O Pasquale é um produto feito pela televisão pra vender.

---

<sup>47</sup> Pasquale Cipro Neto é professor de Língua Portuguesa, apresentador de televisão, colunista de vários jornais de grande circulação e possui, entre os vários produtos que comercializa: CDs, DVDs e coleções de livros. É autor da Coleção *Nossa língua portuguesa*. Marcos Bagno, no seu livro *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz* (2003, p. 147-183), tece uma crítica severa ao professor e ao modo como costuma conceber a lingüística, os lingüistas e a língua falada.

Alguém replica: “*Mas ajuda!*”

Essa réplica ao que afirma LI sobre Pasquale e a lembrança de outros professores em relação ao seu nome é uma demonstração de que o professor é uma figura conhecida entre os professores. Mais do que lembrado, seus conhecimentos são considerados por alguns como “auxiliares” no processo de entendimento do funcionamento da língua e, quem sabe, auxiliares para ensinar o tipo de linguagem escrita que defendem. Assim, apesar de tratar-se de uma orientação de língua puramente dicionarizada, estática, gramaticalizada, que não condiz com a realidade da linguagem em funcionamento nas enunciações, é a esse ensino de língua, apoiado em uma gramática normativa, que os professores se ligam. No entanto, menos grave se for para seu conhecimento, apesar de não o utilizarem para refletir sobre o conteúdo das gramáticas. Mas, daí a concordar com o esse tipo de ensino em sala de aula, é um equívoco.

Na verdade, essa concepção de língua, apoiada no ensino da gramática, legitimada por gramáticos, alguns escritores, filólogos, formalistas, enfim, por pessoas com uma boa formação intelectual e que gozam de prestígio social, traz sérias conseqüências para o ensino da língua materna na escola. Especialmente porque desconsideram a linguagem falada e/ou escrita como interação social, pois, como já referimos, considerá-la assim obriga a pensar de outro modo o ensino da língua escrita e da gramática; obriga a descartar um ensino de conceitos gramaticais em nome da linguagem.

Faraco e Castro (1999), respaldados na teoria bakhtiniana, defendem a necessidade de, pelos pressupostos do autor russo, teorizar sobre o ensino da língua na escola, a leitura e a produção de textos. Especialmente, buscam elucidar alguns aspectos obscuros deixados pelos lingüistas quando estes propuseram a substituição da centralidade do ensino tradicional da gramática pelo ensino da língua por meio do texto. A idéia de um ensino essencialmente prático-indutivo para lidar com o ensino da língua, abandonando-se equivocadamente a gramática; uma concepção de texto basicamente circunscrita às suas relações internas de coesão e de coerência; a



tendência de se analisar os fenômenos lingüísticos desvinculados do contexto mais amplo, são alguns dos aspectos trabalhados pelos autores (p. 182-183).

Segundo Faraco e Castro encaminham a discussão, não se trata de abortar o trabalho com a gramática formal na escola. Ao contrário, os autores entendem que deva ser reinstaurado o trabalho formal com a gramática tradicional nas salas de aulas, mas de uma maneira funcional, isto é, “fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua (...), mas como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita.” (p. 189). No entanto, os autores reconhecem que para desenvolver esse trabalho de reflexão formal, torna-se necessário que o aluno passe a conhecer a finalidade, a estrutura e os conceitos principais dessa gramática, além de um outro tratamento para com o texto. Torna-se necessário pensar o texto como “enunciados”, escritos ou falados, que comportam todo um contexto, além de uma concepção de linguagem como interação. A consideração de todos esses elementos constituiria a teoria de que os autores sentem falta para ensinar a língua materna nas escolas.

Atentemos, porém, para o fato de que os autores referem-se aqui ao **aluno** de outro nível de ensino. No entanto, para o **professor** de qualquer série, inclusive o da série inicial de alfabetização, cremos ser um fator fundamental conhecer a gramática e saber utilizá-la como um compêndio auxiliar, que lista e explica a língua abstrata, retirada de suas manifestações interacionais vivas, concretas.

Percebemos, então, que o modo de pensar a “reinstauração da gramática tradicional na escola” é diferente tanto do modo como os lingüistas propuseram o ensino da língua pelo texto, quanto do entendimento que têm os gramáticos e formalistas sobre o ensino gramatical. Podemos dizer, acompanhando a reflexão de Faraco e Castro (1999, p. 189), que a “gramática é, e sempre será, a descrição parcial e circunstancial dos fatos da língua”, e se a interação é o centro da preocupação dos estudos sobre a linguagem, a reflexão formal é função da interlocução, do uso da linguagem efetivamente.

Retomando o diálogo dos professores sobre os gramáticos, Outro alguém (que não foi possível identificar pelo vídeo) diz:

*“É verdade!”* Em relação ao comentário de que o programa do professor é muito tarde.

SI: *“De quem vocês tão falando? Não é o Pasquale? Alguém: “Não!”*

MA: *“Aquele que participou do ‘Soletrando’<sup>48</sup>!”*

A referência ao professor segue a mesma linha de raciocínio já discutida: é um gramático e, como tal, tem a admiração dos professores, sem estes se darem conta da incoerência que há entre um ensino da língua pelo texto – que encerra uma concepção de linguagem como interação – e o ensino da gramática normativa tradicional – que trata dos conceitos e das estruturas gramaticais monoliticamente, de forma cristalizada –, como sugerem os gramáticos referidos pelos professores. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 182).

E, na discussão, durante nosso comentário sobre a norma reguladora da Língua Portuguesa, sobre norma Lingüística, sobre internet, vestibular e suas exigências (a competição social), NI interrompe, para continuar mostrando sua indignação quanto ao tratamento dado à gramática:

NI: *“Eu penso assim; não só em questão de internet; na internet é até aceitável, porque é para agilizar, fazer mais rápido, mas agora editoras publicarem livros, nome de autores de livros com minúscula? Parece que*

---

<sup>48</sup> Estão falando de um programa televisivo exibido pela Rede Globo de Televisão que vai ao ar aos sábados e conta com um quadro denominado “Soletrando”, em que crianças das diversas regiões do Brasil são selecionadas para participarem da soletração de palavras que são sorteadas dentre muitas que as crianças estudam. Os resultados, certos ou errados, das soletrações são dados por um júri composto por um cantor de rap, Gabriel - o pensador e pelo referido professor, Sergio Nogueira, o qual analisa o porquê do erro ou do acerto dos participantes segundo regras gramaticais vigentes, ou seja, aquele que de fato conhece a norma.

*incentiva/ele tira o teu argumento [para ensinar o aluno a gramática] da necessidade...”*

Mas, LI, percebendo a angústia da professora, que, segundo o seu ponto de vista, entende o compromisso em ensinar a língua padrão em contextos de linguagem tão “adversos”, pondera:

LI: *“Nós ainda somos regidos pela norma culta, só que nós não observamos o seguinte, a língua, ela evolui e esses neologismos ou essas novas maneiras de se escrever, mostram que isso vai acabar se incorporando à língua. É a mesma coisa que o ‘ponhá’, o ‘ponhá’ já está incorporando. Soa mal, mas já está. O ‘você’, antigamente era ‘vosmecê’”; Outro diz “a vossa mercê” concomitantemente, e LI continua: “e hoje tá cê: cê vai [em tal lugar]?” em meio a burburinhos. LI prossegue: “A língua é viva. Isso pra nós é estranho hoje, mas... Para nós ela soa estranho porque nós aprendemos pela norma culta, mas ela está evoluindo. Se nós falarmos com os nossos avós, antes da Reforma que muda (-O-)/eu não lembro agora, mas algumas palavras tinham algumas letras mudas, no meio da palavra, né? ‘PH’ para farmácia. Então, pra eles isso causou muita estranheza, pra eles. Então, quando a gente conversa com eles, eles dizem que nós não sabemos escrever. Por quê? Porque houve uma mudança.”*

O esclarecimento de LI para a professora mostra suas filiações teóricas, o vínculo dialógico estabelecido com alguns teóricos da linguagem ao longo de sua formação superior. Luiz Carlos Cagliari, João Wanderlei Geraldi, Sírío Possenti e Carlos Alberto Faraco são alguns dos autores mencionados por LI na segunda parte dos questionários.

Se, por um lado, podemos dizer que o dito do professor retrata uma compreensão de linguagem como histórica, viva, mutável em vista das relações que se estabelecem na interação social, por outro, o enunciado de LI, a seguir, denota que

ainda há muito que se discutir sobre o ensino da gramática na escola. Ou melhor, sobre o ensino da linguagem, um tema que carece de muitas reflexões, teorizações e, conseqüentemente, experimentação dessas teorizações na prática escolar.

Observemos a fala de LI sobre o ensino da gramática, no momento em que discutíamos sobre “erros de português”:

LI: *“Ivete eu vou falar uma coisa agora, talvez algumas colegas não vão gostar. Mas eu acho extremamente complicado você ensinar a criança escrever (...) você ensinar a língua portuguesa sem ensinar a gramática, pelo menos o básico ( ). Eu acho extremamente complicado. Eu acho talvez, a maioria ou algumas não vão gostar, mas eu vejo assim, eu acho complicado você ensinar a criança sem a gramática.”*

E outros se manifestam, concordando com LI:

Alguém: *“Eu acho que realmente não dá!”*

Ou demonstrando outro entendimento, diga-se de passagem, mais próximo do pensamento dos autores que menciona nos diferentes contextos de seus discursos, o oral (durante o curso) e o escrito (no questionário):

MY: *“Eu acho que gramática é..., a gente ensina. O que eu acho ser um problema é sob qual ponto de vista; de que forma, mecanicamente ou partindo do texto. Porque Geraldi mesmo diz né, o texto deve ser ponto de partida e de chegada para o ensino da língua. E texto, quando a gente diz texto, é, a gente, é, na lingüística, né, normalmente quando você fala texto, né, as pessoas entendem alguma coisa escrita e quando você fala discurso é oralidade e na verdade discurso e texto é oral e é escrito, né? É, é, da forma como você vai abordar essas questões gramaticais é que é o problema.*

E exemplifica:

MY: *Você bota uma criança lá pra, é, fazer uma conjugação verbal, lá, eu, tu, ele, nós, vós, eles, descontextualizado de um uso é que é o complicador. Ele vai saber isolado e na hora que ele vai usar, aí vira aquela piada, né, [para se referir a um tipo de ensino inócuo] a criança escreveu não cabeu: ‘professora eu fiz noutra folha porque não cabeu’ e o professor manda escrever coube, coube, coube, ‘faça cinqüenta vezes a palavra coube’; a criança escreveu, escreveu, escreveu, ‘professora: eu fiz do outro lado porque não cabeu’. Quer dizer, escreveu coube, coube, coube, quer dizer, fazer mecanicamente sem vincular ao uso real, à situação significativa, não vai resolver.*

No questionário, dentre os autores mencionados com vistas a conhecer seus interlocutores, a professora MY assinala ter leituras de Magda Soares, Ângela Kleiman, Luiz Carlos Cagliari, Percival Leme de Brito, João Wanderlei Geraldi, Sírío Possenti, Carlos Alberto Faraco, e ainda indica, numa questão de livre resposta sobre outras leituras/autores que lhe auxiliam no processo de ensino em alfabetização, Bakhtin, com *A estética da criação verbal*, e Marcos Bagno, com *Preconceito lingüístico*, e acrescenta o seguinte comentário a este último livro: “fundamental na abordagem da linguagem”.

O conhecimento desses autores, que, em sua maioria, são lingüistas, denuncia as leituras de MY, que podem ter sido realizadas também devido à sua área de formação, na graduação e na pós-graduação (Letras e Lingüística Aplicada, respectivamente). Entretanto, isso não é o mais importante. O que realmente torna-se relevante são os sentidos provenientes das leituras realizadas, das interlocuções estabelecidas que se efetivam em sínteses direcionadoras do seu fazer. Sínteses que formam sua subjetividade discursiva, característica que toda leitura conseqüente deve ter.

Importante se faz destacar, ainda, que a preocupação de MY e seu entendimento sobre a complexidade do tema justificam-se por motivos outros, por

outras relações vividas que permitem concluir que outros elementos constituíram a posição explicitada. A professora torna a exemplificar:

MY: *“Eu tenho um exemplo pra mostrar. Eu já trabalhei na Secretaria da Educação e quando a gente pedia sugestão de trabalhos para serem feitos com professores, é, digamos assim, 60% dos pedidos eram: cursos sobre como reestruturar texto. E fazendo esses trabalhos a gente, na verdade, nós, eu particularmente, cheguei à seguinte conclusão, posso estar enganada: é tão difícil o professor reestruturar texto porque falta conhecimento da língua. O professor não consegue interferir no texto do aluno; interferir no sentido de ajudá-lo a deixar o texto mais claro, mais objetivo, porque o professor não domina os conhecimentos básicos da língua. Ele não domina a gramática no texto. De repente, ele até vai lá para a gramática e faz aquela coisa lá, cristalizada lá, mecânica. Mas quando ele vai olhar isso no texto do aluno, ele não consegue; ‘como é que eu vou intervir se eu não tenho argumentos, conhecimentos para isso’?”*

A fala de MY é emblemática no sentido de que provoca a manifestação silenciosa de vários colegas, mas também a seguinte reação verbal em LI:

LI: *“Eu não defendo o ensino da gramática como era antigamente: fazer as crianças decorarem aquele monte de regras; mas é que nem a colega falou (para MY); os professores hoje não conhecem, não sabem... [a gramática]”*

Como síntese inacabada e momentânea do tema polêmico que tomamos para discutir e tendo em vista o conteúdo das últimas transcrições, podemos afirmar, conforme já discutimos anteriormente, que prevalece uma preocupação em torno do ensino da gramática. Para alguns professores, é um tema que se mostra confuso; para outros, é de compreensão equivocada; para outros, ainda, é uma questão de definição: definir para si, professor, o que é parte de seu ofício conhecer em relação aos estudos

gramaticais. Especialmente, realizar uma reflexão formal sobre o conteúdo das gramáticas, mas a partir de um entendimento de linguagem como interação. Isso, no entanto, implica em dominar aqueles conhecimentos que já referimos de Faraco e Castro (1999, p. 189), e aqui reafirmamos: “conhecer a finalidade da gramática tradicional, a sua estrutura, a sua terminologia e os seus conceitos principais”, pois só assim cremos iniciar um caminho para um ensino de linguagem na escola mais produtivo.

Pois, desse modo vemos o Outro em condições de se beneficiar de um tratamento escolar humano, ético, a respeito da linguagem. Apropriar-se do funcionamento da gramática, nesses termos, é, de algum modo prestar, atenção ao que diz Ponzio quando destaca a maior preocupação da obra bakhtiniana, a saber:

(...) la palabra de Bajtín, desde el primero hasta el último de sus ensayos de 1974, contribuye a recuperar el sentido y la importancia no sólo de la literatura, sino también de las ciencias humanas. Al plantearse la cuestión de la metodología de las ciencias humanas, Bajtín se pregunta por el sentido del hombre. Y, de hecho, hay que recordar que ninguna de las razones del progreso tecnológico ni del desarrollo científico puede justificar el olvido de una pregunta como ésta. Pero lo que nos interesa subrayar aquí es que Bajtín demuestra, la cuestión del sentido del hombre hay que tratarla bajo la categoría del otro y no del yo. Desde el punto de vista de la identidad (de un individuo, de un grupo, de una nación, de una lengua, de un sistema cultural, de una vasta comunidad, como la europea, o de todo el mundo occidental), el sentido del hombre no puede descubrirse, sino solo mistificarse. (...) Para oponerse a dicha perspectiva es necesario el punto de vista de la alteridad. (PONZIO, 1998, p. 30).

Em outras palavras, queremos dizer que o modo como os professores de língua materna concebem a linguagem e o ensino da língua na escola pode ou não concorrer beneficentemente para a formação do aluno, seu Outro. E, segundo a teoria que elegemos para analisar os enunciados dos professores, em especial as categorias dialogia e interlocução, podemos afirmar que é impossível, por meio de uma compreensão de gramática descontextualizada, inerte, à margem dos amplos contextos em que a linguagem acontece, abraçar uma concepção de linguagem interacional. E se não é interacional, não supõe uma relação com o Outro, e, em decorrência, se não há o Outro, há uma “mistificação” inclusive de quem somos nós mesmos.

Em verdade, podemos dizer que, no conjunto dos professores, entre tantas vozes que constituem seus saberes e seus fazeres em ensino da língua materna, a gramática tradicional é a grande voz que constitui o professor alfabetizador. Ela é a grande voz que abafa qualquer outro direcionamento ou entendimento que circunde esse fazer. Essa voz, destoante da linguagem como acontecimento, como interlocução, por mais que possa ser criticada ou reconhecida como parcial, é a que prevalece, poderosamente, quando se parte para o ensino escolarizado da linguagem escrita. O que só confirma a presença e a fortaleza do grande gen da cultura gramatical.

De modo geral, o quadro de considerações dos professores em torno da gramática, com uma ou outra exceção, forma ao lado de práticas estratégicas para promover o aprendizado do aluno, das concepções sobre alfabetização, do modo como vêm a função social da escola pública e a consideração que fazem do livro didático delineia uma cultura que marca o ser professor alfabetizador.

Se esses elementos podem ser vistos como comuns a professores de qualquer nível, queremos destacar que com relação ao professor alfabetizar pesa-lhes o fato de serem eles os que oficialmente iniciam a criança (ou o adulto) na vida escolarizada da leitura e da escrita. São eles, muitas vezes, os referidos como os únicos responsáveis quando o aluno “não vai bem” nas demais séries do ensino. São eles que enfrentam o próprio “medo” de ensinar nessa série<sup>49</sup>, muitas vezes, no momento em que estão iniciando sua carreira docente. São também eles os que enfrentam a exposição pública e se sentem afetados quando as variadas esferas sociais querem lhes responsabilizar pelos fracassos da educação no país. Em decorrência disso é que percebemos entre os professores alfabetizadores um modo específico de ser professor desse nível de ensino, uma “cultura professoral”.

Assim, ao elaborarmos essa cultura professoral demarcamos pelos Outros dos professores alfabetizadores, por seus interlocutores, o sentido que o Outro-aluno tem no seu fazer, na sua própria constituição. Numa ética alteritária, percebemos as

---

<sup>49</sup> Apesar de ocorrida há mais de dez anos, a publicação de Lígia Regina Klein: *Alfabetização: quem tem medo de ensinar* é um título que mostra a atualidade do assunto, tendo em vista as muitas enunciações nesse sentido que ouvimos em nossa prática docente. A obra encontra-se referida ao final desta tese.



concepções dos professores em torno da linguagem, da alfabetização, da gramática, e como isso se reflete no ensino da leitura e da escrita para a atuação em práticas sociais.

Assim, pudemos perceber que o letramento, no sentido que discutimos ao longo desta tese, é um tema que não tem feito parte das discussões dos nossos professores. Ao contrário, poucos se referiram a ele demonstrando compreensão a respeito do que dizem os teóricos que o defendem; não relacionam o tema ao seu fazer em sala de aula. No entanto, apesar de não mencionarem o letramento, enunciaram de diferentes modos que seu ensino tem como finalidade a atuação e o posicionamento de seus alunos em sociedade.

Os professores falaram em “libertação”, em autonomia, em situações de ensino que abrangem as funções sociais da escrita, visando ao aprendizado da leitura e da escrita de seu aluno para além da vida escolar, ou imediata; possibilita-lhe uma formação humana para a vida. Ou seja, é por alfabetização que entendem tudo o que fazem em sala de aula, para o seu aluno alcançar um melhor espaço social. A maioria dos professores não faz distinção entre letramento e alfabetização. Mas, mesmo o que distinguem não mostram que a não distinção vem de seu entendimento de linguagem.

Mas, se suas enunciações mostram que há sim muita preocupação com o aprendizado de seu aluno, buscam melhorar sua formação docente para melhor atuar em sala de aula, angustiam-se diante de situações que não conseguem reverter, um outro fato emergiu de nossa interlocução. A questão que se mostrou é que, embora se refiram a práticas que abordam a linguagem como acontecimento, no momento de ensinar a versão escrita dessa linguagem, desse modo de interlocução presente nos variados textos, a norma gramatical impera.

Nesse momento, o professor perde o trabalho com o ensino de uma língua viva. O professor não consegue ensinar o papel da gramática nos textos escritos, ou não consegue ensinar o papel que os diferentes gêneros textuais exercem na realidade lingüística dos sujeitos em sociedade. Ele ensina, então, o que aprendeu quando foi alfabetizado: a fazer uma descrição, por vezes, mal ajambrada, da língua escrita, retirando-a de seu contexto de uso real.

Se podemos dizer que as discussões acerca do letramento não são do conhecimento e preocupação dos professores, se a percepção que têm da língua escrita é equivocada, se sua concepção de linguagem é insuficiente para um ensino da língua escrita, mesmo assim, uma certeza há. A certeza que ficou demonstrada é que os professores, mesmo que por caminhos tortuosos, mesmo cometendo alguns equívocos, mesmo não acertando por conta de uma cultura gramatical de grande temporalidade, preocupam-se com seu Outro-aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta tese se deu a partir da hipótese de que o letramento, tema recorrente para se definir a atuação do sujeito nas práticas sociais que exigem leitura e escrita, guarda em sua essência algo nada diferente do sentido da alfabetização, conforme uma dada concepção de linguagem, a interação. Essa concepção prevê a linguagem, e o seu ensino, como a interlocução que ocorre nas relações humanas. Concebe, portanto, a língua como viva, plástica, moldável axiologicamente às diferentes situações da interação verbal, social e objetiva, que comporta um mínimo dialógico, na medida em que parte de alguém e se dirige sempre a alguém. O letramento, então, não compreende o processo de alfabetização como o ensino da linguagem nesses termos.

Colocava-se um impasse, na medida em que tínhamos a convicção de que a alfabetização, tanto quanto o letramento, tem como objeto nuclear o ensino da língua escrita materna nas suas funções sociais. Portanto, o que orientava a criação de outro termo para designar uma mesma função, isto é, aprender a ler, escrever, contar para inserir-se numa sociedade que é grafocêntrica? A alfabetização não atendia a essa sua função? Existia, de fato, aquela necessidade não atendida de inserção dos sujeitos nas práticas sociais com material escrito, como atestavam muitos trabalhos, inclusive com dados estatísticos? Postava-se a necessidade, portanto, de compreender o que ocorria em relação à alfabetização.

Chegamos à conclusão de que seria necessário, então, investigar a concepção de letramento dos professores alfabetizadores, os responsáveis pelo ensino da língua escrita nas salas de alfabetização. Pois, se os professores entendessem, assim como nós, que alfabetização e letramento não se distinguiam, mas tratavam de um mesmo objeto, o que o letramento traria de novidade para o ensino, para a alfabetização?

Empreendemos a investigação certos de que ela se daria no sentido de diálogo, que sempre encerra uma atitude de aprendizado, sobretudo de compreensão. Não falaríamos apenas *sobre* o que professores pensavam e diziam fazer em alfabetização, letramento, linguagem, mas *com* os professores sobre o que pensavam e diziam.

Víamos na oferta de um curso de extensão a possibilidade de ampliar o diálogo/debate com nossos interlocutores. Assim, falar *com* os professores *sobre* o tema, dos seus enunciados, poderíamos compreender melhor os sentidos que os constituíam alfabetizadores. A decisão de assim conduzir a investigação, para produzir esta tese, foi fruto da leitura dos pressupostos teóricos de Bakhtin, das suas obras acabadas e inacabadas – em especial, guiou-nos sua extrema consideração do Outro, mesmo aqueles a quem ele criticou profundamente.

No decorrer da investigação, percebemos que a compreensão dos professores sobre letramento e alfabetização só poderia ser alcançada caso considerássemos suas concepções de linguagem. Entendemos que essas concepções de linguagem englobam as concepções que os professores formulam sobre alfabetização e letramento e é a partir desta que as demais são desenvolvidas. A busca por essas concepções implicou na identificação dos diálogos dos alfabetizadores com seus Outros: alunos, colegas de profissão, professores de cursos de formação, pais, discursos científicos e do cotidiano escolar, enfim, as vozes que pudessem ser ouvidas, reconhecidas, nominadas ou inferidas de suas enunciações.

Entendemos que as concepções dos professores só poderiam ser compreendidas a partir do contexto de produção sobre letramento, alfabetização e linguagem. Por isso, buscamos, a partir da década de 1980 – período colocado por alguns autores como de inauguração do termo ‘letramento’ no meio educacional –, algumas produções na área da educação que o conceituavam e definiam seu “objeto”. Do mesmo modo, buscamos em algumas outras áreas – Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística – as concepções que estavam sendo postas àquela época, a fim de verificarmos se havia algum choque entre os princípios pregados por uns e por outros.

Do conjunto de autores que estudamos, constatamos que as discussões de ambos se voltavam para o mesmo objeto: o ensino da língua materna como prática e fim social. Lingüistas, teóricos da Educação, da Psicologia e outros defendiam uma concepção de linguagem na perspectiva que colocamos anteriormente – a de interação, de interlocução – e propunham um ensino de língua que visasse à sua natureza social e dialógica. Decorre disso que a função social da escrita haveria de ser ensinada

conjuntamente ou no mesmo contexto das especificidades da alfabetização. Logo, o ensino da leitura e da escrita engendraria a função social da linguagem e não estaria apartado das práticas sociais de seu uso. Esse mesmo argumento, manifestavam (manifestam) aqueles teóricos que se voltavam (voltam) para a defesa do letramento.

Esse fato referendava o caminho que havíamos tomado: o de buscar as concepções dos professores sobre letramento. Entretanto, quando buscamos as concepções de letramento, as concepções de linguagem dos professores sobressaíram. Pudemos compreender ambas a partir dos outros elementos que permeiam, confundem-se com essa concepção, em um relacionamento intrínseco, uma vez que não tratamos a linguagem como um elemento reificado, um “objeto”. Assim, quando tratamos da linguagem numa visão dialógica, tivemos de refletir sobre outros aspectos que participam desse entendimento de linguagem, sem os quais aquela visão seria deturpada. E esta é uma refração da nossa leitura de Bakhtin, pois, como afirma Castro (2007, p. 84), a profusão temática do autor russo, estudando a polifonia, a alteridade, o estudo dos gêneros textuais, definindo enunciado, tema, enfim, ela é consequência de sua inquietação epistemológica, causada pela sua concepção de linguagem.

Foi assim que a apreensão dos enunciados falados e escritos dos professores alfabetizadores, nas vozes e no diálogo com seus Outros, possibilitou-nos compreender que o professor alfabetizador concebe a oralidade como um momento importante para o aprendizado da língua materna. No entanto, concebem-na sob diferentes perspectivas, algumas das quais divergentes do entendimento didático-pedagógico que vê a oralidade como um dos princípios articuladores do ensino da linguagem, ou seja, a interlocução. Assim, as enunciações dividiram-se entre entendimentos da oralidade “com tempo determinado” e da “oralidade com tempo livre” para os alunos se manifestarem a qualquer momento. Na primeira situação, o “tempo para o aluno falar” era condição para a aula prosseguir num ambiente mais calmo. Já a manifestação oral do aluno permitida pelo professor a qualquer tempo tinha o sentido de desenvolver a própria oralidade, vencer a timidez, promover a desenvoltura para sua formação humana, estimular o raciocínio, enfim, a oralidade configurava-se em um elemento para o aluno aprender melhor. Nesta concepção, a oralidade também era entendida

como a exploração verbal para desenvolver a produção escrita, estratégia dialógica para propiciar a “libertação” da criança e como momento de aprendizado de regras de comportamento social, pois possibilita à criança falar sobre o que pensa, mas também ouvir o que outro tem a dizer. Logo, trata-se de uma concepção de linguagem interacional, de “aprendizado individual e coletivo”. Houve, assim, situações que definiram a oralidade como importante mais para o desenvolvimento do trabalho do professor a respeito dos conteúdos a ensinar do que para o seu aproveitamento no sentido de propiciar o aprendizado do aluno acerca de questões gerais, mais amplas, da linguagem como manifestação corrente nas relações humanas.

O que pudemos depreender dessa situação é que, embora haja diferentes concepções de oralidade que contribuem para compreender a concepção de letramento do professor alfabetizador, todas elas são sínteses dialógicas tornadas próprias a partir do Outro. Esses Outros são professores de cursos de formação, superior ou continuada, ou, ainda, nascem da observação e reflexão sobre a atividade – a sua própria atividade e a do Outro professor – na escola. No entanto, percebemos que há, também, um grande Outro: a visão tradicional do ensino, que se personifica tanto no modo de entender o processo de ensino como unilateral quanto no desenvolvimento de uma perspectiva de linguagem monolítica, individual. Esse Outro tradicional, que prevalece e é bastante presente, apesar do estabelecimento de outros diálogos e outras sínteses, retira do professor a oportunidade de conhecer e interagir com o aluno naquilo que já o constitui como conhecedor de determinada língua. Assim, o Outro da tradição que se encontra arraigado aos saberes dos professores e orienta seus fazeres denuncia uma concepção de ensino de língua que obscurece o saber do Outro-aluno na relação pedagógica. Revela-se, então, uma concepção de criança como alguém que muito pouco sabe sobre a língua, desconsiderando-se que ela é falante da língua materna, ou, mesmo que por diversos motivos não seja falante, interage em seu contexto comunitário, que vive em uma sociedade onde a escrita circula amplamente e que, por isso, pode fazer muitas inferências sobre a língua escrita. Em decorrência dessa forma de perceber a criança, o professor é o único detentor do conhecimento sobre linguagem; aquele que vai “imprimir”, “transmitir” esse conhecimento.

Alguns outros enunciados dos professores alfabetizadores mostraram que o professor, no seu ofício de ensinar, está acompanhado de mais um personagem que também ensina. E, muitas vezes, é o ensino deste personagem, o seu método, faz mais sentido para a criança do que o trabalho do professor. Trata-se da presença dos familiares, sobretudo dos pais, que, estando muito presentes no aprendizado da criança, são reconhecidos por esta como “aquele que lhes ensina”.

As considerações das crianças causam indignação aos professores, pois estes, apesar de seus esforços, de seu nível de formação superior ao dos pais, de seu conhecimento e de seus constantes estudos, o reconhecimento do aprendizado vem por aquilo que os pais fizeram, pelo que os pais ensinaram-lhes.

Podemos dizer que uma resposta para aquela professora que pergunta o que *falta exatamente, que uma pessoa que não estudou tanto quanto eu (o professor), não leu tanto quanto eu, consegue ensinar a criança ler e escrever* talvez seja começar a ver a própria criança e o seu ensino de linguagem por um outro ponto de vista. Isto é, conceber a criança como alguém que participa das relações sociais, mesmo que seja apenas como falante, mas que interage socialmente, que sabe que no mundo existe escrita e que ela é utilizada para determinados fins. Alguém que participa com Outros de um conhecimento lingüístico que não é exclusivo da escola ou do professor. Um conhecimento que, a bem da verdade, é reconduzido, aprofundado, sistematizado quando se está na escola. A criança que vai à escola para aprender algo não é uma criança que nada sabe sobre o mundo. E o professor, mesmo tendo de saber muito, como é de seu ofício, não detém todo o saber. Acreditamos que é na dialogia que o professor pode apreender o conhecimento prévio da criança sobre a língua e antecipar propostas de práticas de ensino conseqüentes que valorizem esses saberes.

Em vista do que acabamos de referir sobre o aprendizado que os pais proporcionam aos seus filhos em alfabetização, agora, ao final desta tese, fica o questionamento sobre o que os professores realmente conseguem ensinar às crianças em relação à língua viva, a utilizada nas relações sociais. Especialmente porque os professores admitem que a *criança que vai, vai*, para se referirem às crianças que não têm dificuldades para aprender.

Fato é que isto é uma realidade: a imposição institucional, na figura dos seus professores, nem sempre desbanca o *sentido* e o valor daquilo que já é promovido ou valorizado no Outro. Só que este Outro é alguém próximo da criança, com quem a criança mantém uma relação muito mais próxima, de liberdade – menos institucional, portanto – com quem a cumplicidade social é maior. Importante também considerarmos que aprendemos melhor aquilo que faz sentido para nós, e, tudo aquilo que provoca ressonância de sentido é ideológico; é valorativo.

Paradoxalmente, os pais, personagens cuja presença, muitas vezes, é reclamada na escola para contribuir no processo de ensino, são também o alvo da reclamação dos professores quando estão muito presentes na escola. Assim, se em alguns momentos os pais são importantes auxiliares para o processo de ensino, em outros, eles precisam não interferir no ensino do professor. Ou seja, a participação dos pais é solicitada, mas até certo ponto: quando os pais começam a representar uma ameaça aos saberes dos professores, à sua autonomia e às decisões tomadas na escola em relação ao ensino, sua presença passa a ser incômoda. A nosso ver, se o professor não consegue estabelecer um diálogo com os pais, quando estes são questionadores do fazer docente e/ou de algumas práticas escolares, pensamos que ele também não conseguirá ensinar a língua como interlocução, pois a linguagem como manifestação que ocorre num jogo social pressupõe sujeitos que reagem e se posicionam. Assim, o diálogo mantido com os pais sempre era tenso, sem com isso querermos dizer que todo diálogo deva ser harmonioso. Não: a dialogia pressupõe também a tensão, o conflito, na mesma medida em que, quando dirigimos a fala para alguém, esta fala já contém o gérmen da resposta. Mas, ao provocar a réplica, esta nem sempre corresponde ao que o locutor primeiro esperava.

E sobre esse modo de concebermos a relação entre pais e professores, colocamo-nos a seguinte indagação, a ser respondida em futuras investigações: quais as concepções dos professores quanto às “tarefas” da família e às “tarefas” da escola no processo de aprendizado da leitura e da escrita? Parece-nos, mais uma vez, que, subjacente a essas questões: avaliar como a criança é entendida, que conhecimentos ela consegue formular, como aprende e com quem aprende sejam questões a serem



consideradas neste fazer. Na mesma situação, a própria forma de se compreender a linguagem, como algo que se dá nas relações, na interação social, seja familiar, escolar ou outra ainda, também concorre para o aprendizado da criança e para a facilidade ou dificuldade desse aprendizado. Do mesmo modo, pode-se também avaliar os objetivos com que ‘tarefas’ ou ‘compromissos escolares’ são enviados para o aluno desenvolver em casa.

Ainda sobre o tema ‘auxílio dos pais em tarefas escolares’, as falas dos professores mesclam-se, principalmente, quando sugerem que a dificuldade dos pais em auxiliar seus filhos está relacionada às mudanças de métodos. As enunciações dos professores evidenciaram que os próprios pais se preocupavam com o prejuízo causado à aprendizagem do filho quando percebiam que os métodos utilizados por eles eram diferentes dos empregados pela escola. Outras enunciações juntavam-se a esta para dizer que a não-participação dos pais na vida escolar de seus filhos justificava-se *também pela mudança de método, os pais ficaram perdidos e não sabem mais como ensinar seus filhos*. Vemos presente nessas enunciações o equívoco de se pensar que o aprendizado ou não do aluno é apenas uma questão de método de ensino. Os métodos de ensino não são percebidos como decorrentes de toda uma concepção de linguagem, de ensino de língua, embasados também por princípios teóricos. A percepção de que a língua escrita guarda algumas distinções com relação à fala, mas, ainda assim, está relacionada a ela; a percepção de que as pessoas se fazem, isto é, tornam-se sujeitos atuantes, conhecedores do mundo em que vivem, porque conseguem apreender com mais propriedade as situações da vida cotidiana registradas pela escrita, são fatores que fazem diferença na alfabetização da criança. Ainda que os pais não conheçam a teoria defendida pela escola ou que orienta o ensino do professor, é, muitas das vezes, na *interação* com os pais que o aprender passa a fazer sentido para a criança. Esse é o diferencial que se põe na relação de ensino. É assim que analisamos a possibilidade de pais, ainda que “perdidos” ou se utilizando de métodos que não propriamente os da escola (ou apesar deles), alfabetizarem, e bem, seus filhos.

Outro contradito que emergiu nas enunciações dos professores foi com relação ao tema “modelos para a prática”, que, na verdade, não se desvinculava do tema

“métodos de ensino”. Os professores esperavam um modelo de ensino para alfabetizar, ao mesmo tempo em que rechaçavam a colocação de modelos para os professores. O que parece ser contradito, somente é em aparência. O que os professores anunciavam era um descontentamento em relação ao controle absoluto, ao modo de fazer criterioso com que métodos, como o de Erasmo Pilotto, foram aplicados nas escolas paranaenses, em salas de alfabetização, no início da década de 1980. As perguntas básicas, a ordem com que essas perguntas deveriam ser feitas aos alunos, a repetição excessiva de uma mesma pergunta e a sua resposta equivalente, o medo e o trauma gerados a partir da presença em sala de aula e da avaliação de supervisores e secretarias confrontavam-se com a proposta construtivista que se colocou mais ao final da década de 1980. Esta retirava o foco do ensino, do controle absoluto do professor, e o colocava no modo como o aluno construía seu aprendizado da escrita. E os professores, não conhecendo ou não sabendo avaliar teoricamente os pressupostos de tais metodologias, ficavam à mercê do que viesse como orientação metodológica para as salas de aula de alfabetização.

Os discursos dos professores mostraram que o que estes pareciam não atinar era para o desequilíbrio colocado entre o seu papel e o papel do aluno na relação de ensino. A própria linguagem escrita, objeto específico da alfabetização, carecia de espaço para ser discutida, pois, transitava-se de uma proposta de ensino em que a linguagem era entendida como repetição, memorização – portanto, um ensino artificial e mecânico da língua em detrimento da sua natureza social –, para um ensino de língua em que a linguagem escrita seria “construída” pelo aluno.

No entanto, como nossa investigação mostrou, os professores sentiram falta de um modelo claro de condução do processo, como estavam acostumados a ter. Dessa maneira, o Construtivismo não fez muito sentido para eles, o que pode ser medido pela “resistência” por eles revelada. Afinal, eles estavam vivendo num período histórico que permitia que resistissem de um modo mais aberto àquilo que não acreditavam ou que não viam sentido.

E esse modo mais aberto acabou sendo, talvez, uma não-abertura para o princípio dialógico da linguagem que começava a ecoar nos estudos sobre letramento e

alfabetização. Assim, de um modelo extremamente criticado e de algum modo resistido, dada à violência da vigilância, chegamos a outro que não fornecia o modelo, pois as crianças tinham de mostrar as hipóteses para o professor provocar o conflito. Sem dúvida, já era um avanço, mas ficou longe de ser compreendido como uma nova concepção de linguagem que engendrasse um ensino correspondente.

Foi nesse mesmo momento de transição entre certezas e incertezas, sem saber exatamente como fazer, que o Ciclo Básico se instalou, tirando dos professores alfabetizadores outras poucas certezas, e sua autonomia: a de saber se um aluno estava apto ou não para ser aprovado. E percebemos que, pelos mesmos (ou talvez semelhantes) motivos, o processo volta a se repetir com a instauração do ensino fundamental de nove anos. Embora não tenha perdido a autonomia para reprovar, aprovar, o professor perdeu os critérios que acreditava estarem bem estruturados em seu fazer, para cada aluno alcançar na primeira série escolar obrigatória.

Entretanto, acreditamos que o professor, para atender à nova legislação do ensino fundamental, volta a perder-se no processo pelo fato de que não ter para si uma concepção clara de linguagem e de ensino de língua, amparadas teoricamente, que atenda às necessidades de aprendizado da criança.

Há que se pensar, também (e de novo), em quem é a criança que aprende. Considerar que ela continua sendo criança ao entrar na escolarização obrigatória com cinco, seis ou sete anos. Apenas, a entrada dessa criança obriga a traçar novos critérios para alfabetizá-la com êxito, ou com menos problemas, uma vez que, como vimos, tem prevalecido um ensino que se conforma à maneira como o professor foi alfabetizado, ou formado, ou, melhor ainda, de acordo com o que faz sentido ao professor. Questões fundamentais como essas não são discutidas, avaliadas, colocadas na pauta de estudos dos professores e equipe pedagógica.

Sabemos que o diálogo entre teorias e o fazer pedagógico em linguagem é um trabalho complexo, mas, mesmo assim, é necessário que se iniciem essas discussões com os professores. Não se trata de traçar algo *para* o professor, nem de negar-lhes um modelo: a referência há de ser o *pensar com eles* as implicações de se conceber a linguagem de uma maneira ou de outra.

No exercício constante de compreendermos as concepções de letramento daqueles professores alfabetizadores – os que freqüentaram nosso curso e responderam ao questionário –, percebemos um modo peculiar de esses profissionais articularem seus saberes e seus fazeres no ensino da língua. Esta é a “cultura professoral”: o modo próprio com que os professores, na sua especificidade de ensinar em salas de alfabetização, diziam conhecer, agir e se manifestar em sua docência cotidiana. Um modo próprio de verem-se na sua profissão.

Nessa cultura, há ações que os professores praticam que lhes são ‘especialmente’ permitidas, justamente pela especificidade que têm de ensinar crianças a ler e a escrever; iniciá-las no mundo escolarizado e sistematizado da escrita. Ações e comportamentos que se justificam como esforço e empenho para que essa criança penetre naquele mundo escolarizado, para se apropriar daqueles saberes específicos. Isso foi o que concluímos das enunciações dos professores, as que nos possibilitaram compreender que, na condição de alfabetizadores, eles poderiam se utilizar de certas estratégias, as quais outros podem entender apenas como chantagem; aplicação de métodos tradicionais de ensino e reveladores de uma concepção mecânica de linguagem. Mas, para eles, os alfabetizadores, são meios de favorecer e motivar o aprendizado do aluno, ou talvez, mais que isso, cumprir com um compromisso tácito assumido socialmente, que é o de manter aquela criança na escola.

Entre eles mesmos, os professores alfabetizadores, parece existir um código específico de comportamento que conduz sua função específica de alfabetizar na série inicial. Só eles permitem-se conhecer ou desconhecer terminologias que tratam do seu objeto de ensino, sem, contudo, filiar-se a elas ou não; que conforme seu “auditório” social, e o tipo de diálogo mantido com esse auditório, permitem deixar à mostra o que sabem ou mostrar que não sabem, ou talvez, simplesmente não querer mostrar. E, aqui, estamos nos referindo ao letramento também.

É na especificidade de seu ensino – a língua materna – ou mais propriamente no seu papel de “conservar” os princípios gramaticais que preponderam no seu ensinar a língua escrita, que julgam, consentem ou condenam a forma de utilização da linguagem por certas esferas sociais. Determinados gêneros textuais, o comercial e o

literário, ao circularem na mídia, disputam com ele, professor, na sua ‘tarefa de ensinar’, certos tipos de manifestações escritas que fogem do padrão de ensino escolar mais comum, ou melhor, de tradição. Uma disputa “desleal” entre seu saber fazer e os artefatos tecnológicos que, muitas vezes, sequer eles, professores, sabem dominar ou sabem operar.

Segundo essa cultura, percebemos que eles, pelo fato de serem professores alfabetizadores, e de crianças, podem condenar certo tipo de escrita social que afronta a “inapelável” força da gramática e da língua padrão. Esses professores, para cumprir bem cumprida a sua tarefa de ensinar, mesmo contra todas as evidências da diversidade cultural, social, econômica e, inclusive, lingüística, precisam ensinar, defender, “conservar” a forma valorizada socialmente não só na escrita, mas também na fala.

Das vozes emergidas dos enunciados dos professores, os Outros interlocutores que se destacaram foram o livro didático e a gramática. O livro didático foi abordado pelos professores como um instrumento que reforça a condição de pobreza, inclusive cultural, da população infantil, dada à precariedade de seus conteúdos. A superficialidade com que os conteúdos são apresentados não contribui para instigar nos alunos a reflexão, uma análise do mundo em que vivem; não é capaz de desenvolver-lhes a consciência crítica a respeito da sua própria condição, de como se produz a sua existência, como se produz a sua condição social. Esse tipo de abordagem reforçou outras posições, que entendem o material didático como descartável e que o professor é quem precisa dosar seu trabalho por ele, pois *não dá para ficar só nele!*

No entanto, o livro didático mostrou-se, ao lado da Revista Nova Escola, como o principal coadjuvante do processo de ensino do professor. E não é só o livro didático da série que é utilizado, o que poderia ser compreendido como uma obrigatoriedade, uma vez que a escola adota esses manuais para o ensino em cada série; pelo contrário, a referência dos professores também foi em relação a livros de outras séries, de anos anteriores ou de outras editoras.

Pelos enunciados, percebemos que o professor, conforme se desenvolve o diálogo e dependendo de quem são seus interlocutores, assume uma posição de crítica,

de aversão ao livro didático. Mas, em situações outras, colocam-no inclusive como ‘livro de pesquisa’, utilizado para organizar suas aulas, sendo que poderiam se utilizar de outros materiais (propagandas, outdoors, quadro de avisos da escola, bilhetes de pais, documentos da própria criança etc.) para orientar seu trabalho docente. Assim, o que se revelou foi que, ao mesmo tempo em que os livros didáticos são negados, são muito presentes, não são esquecidos; antes, continuam sendo um grande interlocutor do professor.

A relação que os professores mantêm com a gramática normativa assemelha-se ao tratamento que dispensam aos livros didáticos. No entanto, há algumas particularidades sobre o tema que tornam essa relação mais tensa. Uma tensão no sentido de que, mesmo diante das orientações recebidas em seus locais de trabalho, nos cursos de formação continuada que freqüentam, em estudos e leituras que realizam ou por outros meios ainda, os professores têm na tradição gramatical a grande força direcionadora do seu ensino.

Eles acreditam na necessidade que as crianças têm de aprender a gramática, no quanto ela é necessária para preservar uma boa tradição lingüística, seja na fala, seja no ensino da língua. E, em especial, acreditam que é necessária à criança da série inicial do ensino fundamental, pois são eles, professores alfabetizadores, que vão iniciá-la no mundo do obrigatório do aprendizado escolar da linguagem. A gramática normativa mostra-se, então, o grande interlocutor do fazer docente.

Entretanto, necessário se faz ressaltar que o ensino da gramática normativa está apoiada em outras vozes, que, do mesmo modo, reverenciam a grande voz da tradição lingüística. São as vozes de gramáticos, dos formalistas, que desejam preservar um modo de falar e um modo de ensinar a escrever dentro do nível padrão gramatical. No entanto, estas vozes que ligam-se às dos professores, falam com eles, orientam-lhes, sobretudo, aquelas que encontram espaço na mídia; vozes que, de certo modo, “avalizam” o seu fazer, tem longa idade.

Estão na grande temporalidade, os estudos da linguagem que deram origem ao que ainda hoje os professores primam tanto em matéria de ensino da língua: a gramática tradicional. Ela nasceu do filologismo com que se desenvolveu a lingüística

européia. Um modo de tratar, estudar e descrever a linguagem segundo documentos escritos. Era, portanto, em cima de uma língua morta que se desenvolvia a tarefa heurística da lingüística e foi a partir dessa língua morta que se desenvolveu a tarefa pedagógica da lingüística. Os procedimentos para descrição da língua; a língua estatizada, inerte, retirada da corrente da fala, das relações sociais, é que foi ensinada na escola.

Ao longo do tempo, apesar das marcas históricas e dialéticas, do motivo interlocutivo, social, que caracteriza a linguagem, o gen cultural dessa lingüística é tão forte que atravessa séculos e perdura, não só entre os professores alfabetizadores ou na escola. Como cultural que é, está presente nas diversas esferas sociais e se apresenta nas conversas informais, no trabalho, na mídia. Como cultural que é ultrapassa os limites da localização econômica. Queremos dizer com isso, que mesmo o professor da periferia, que se formou numa universidade pública ou privada, ou professor da renomada escola particular, ensina segundo essa tradição gramatical.

É essa tradição cultural que dialoga com o professor e lhe confere a certeza de que ensinar regras, conceitos, muito mais a metalinguagem do que propriamente a linguagem, é uma necessidade primordial da escola, no ensino da língua materna, desde o ano inicial. Não estamos descartando a necessidade do conhecimento gramatical, afinal, ela compõe também os enunciados. O problema está no modo como se dá o seu ensino. Na relevância que a descrição da língua morta, de conceitos, assume em detrimento da linguagem como acontecimento, como interação humana.

Dentre os elementos componentes do que denominamos de “cultura professoral”, sem dúvida, o que mais chamou atenção é a relação que os professores mantêm com a gramática tradicional quando se trata de ensino da língua. Especialmente porque nos ajudou a pensar nosso problema de tese: a concepção dos professores a respeito da alfabetização, ou mesmo o não pensar sobre o letramento está intimamente ligado ao que modo como concebem a linguagem, perfeitamente compreensível a partir da cultura gramatical que rege seu ensino.

Pudemos apreender, a partir do que se mostrou como concepção de linguagem dos professores alfabetizadores, que o professor não se constitui só pela formação

escolar ou acadêmica: ele tem toda uma constituição pessoal que é ‘herdada’ da cultura de sua comunidade, do seu meio social. Este contexto, por sua vez, está impregnado, composto também das formas mais amplas de cultura, orientado por essas culturas, por seus valores. A cultura professoral é uma cultura apreendida, reelaborada, dialeticamente compreendida e dialogicamente estabelecida a partir das relações com os Outros que vão formando esse professor e o ser professor.

Podemos dizer que parte dos professores, nossos Outros da pesquisa, formou-se profissional docente naquela concepção proposta por Pilotto, e outra parte formou-se na proposta construtivista. Porém, estes, no diálogo com seus formadores que, muitas vezes, guardavam uma concepção mais tradicional de educação, numa pedagogia tecnicista, também receberam influência dessa formação. Aqueles, os formados na perspectiva pilottiana, continuaram sua formação e também dialogaram com as novas perspectivas construtivistas. E, na sua totalidade, ambos os grupos de professores, dialogaram e dialogam com os mais recentes estudos desdobrados da lingüística: a do texto, a da enunciação, a da análise do discurso, da Psicologia, como a Psicologia da Educação e a Psicolingüística e os da Sociolingüística.

No entanto, essa complexa constituição sucumbe à tradição assumida pela gramática normativa e, ao lado de uma série de interlocutores que os professores, muitas vezes, sequer desconfiam, dão *sentido* ao seu fazer pedagógico. Assim, mesmo não tendo plena consciência da concepção de língua que define esse fazer, os professores, ainda que tenham saberes diferenciados, optam por aquilo que acreditam dar certo em alfabetização.

Não podemos deixar de destacar que o letramento, ao ser amplamente propagado nos vinte últimos anos, trouxe uma contribuição para se pensar o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Seus pressupostos remetem-nos a pensar em algumas questões que nos parecem ser anteriores à inserção da denominação ‘letramento’ para compor o processo de alfabetização. E, como esta pesquisa mostrou, conhecer a constituição dos professores alfabetizadores e o que lhes faz sentido como linguagem é um caminho para revermos nossas concepções e nossas práticas alfabetizadoras.



Pensamos que esse é um chamado à responsabilidade do professor alfabetizador sob outro prisma (não aquele do compromisso social, como forma de assumir o *mea culpa* pelo que fica distante do esperado em matéria de ensino e aprendizado da língua materna). É o professor que ele estiver sendo hoje, é sua concepção de linguagem, de alfabetização e de criança, que vai constituir o ensino e o aprendizado de outras gerações. Em outras palavras, o professor tem o compromisso de, no seu pensar alteritário, no que lhe competir no ensino da linguagem, compreender e rever suas posturas a fim de contribuir para que seu aluno não participe de um processo reificador de linguagem.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Gilberto L. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BAGNO, Marcos. *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_ (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BATISTA. Antonio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA. Antonio. A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.

BRASIL. *Guia do livro didático, 2007: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental/ Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Portal da transparência*. Disponível em: <[http://www.portaltransparencia.gov.br/curso\\_PNAE.pdf](http://www.portaltransparencia.gov.br/curso_PNAE.pdf)> Acesso em: 29 mai 2008.

BRITTO, Luiz P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da. (org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

BROTTO, Ivete J. O. As práticas em alfabetização para um ensino fundamental de 9 anos. In: Cadernos de resumos. *16º COLE – Congresso de Leitura. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007, p. 312-313.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, Dione L. A matemática no alfabetismo funcional. In: SILVA, Ezequiel T. (org) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTRO, Gilberto de. O discurso sobre a língua e a lingüística na boca de brasileiros ilustres. In: SANTOS, João B. C.; FERNANDES, Cleudemar A. (org) *Análise do discurso: objetos literários e midiáticos*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, v. 1, p. 113-124.

\_\_\_\_\_. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; \_\_\_\_\_. (orgs) *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 81-96.

\_\_\_\_\_; BROTTTO, Ivete J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. *Revista de Estudos Literários*, n. 33, julho-outubro 2006, Año XI. Disponível em: <<http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em: 04 jun. 2007.

EMER, Ivo O. *Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola*. Rio de Janeiro, 1991, 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Dpto. de Administração de Sistemas Educacionais. Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE. Fundação Getúlio Vargas.

FARACO, Carlos A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escrita e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Revista Educar*, Curitiba, n. 15, p. 179-194. 1999.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FIORIN, José L. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GOULART, CECÍLIA M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, número 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001, p. 5-21.

\_\_\_\_\_. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, v. 11 n. 33. Rio de Janeiro, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados de Analfabetismo no Brasil (2001)*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 8 nov. 2005.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIN, Lígia R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_; MATENCIO, Maria L. M. (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARICATO, Adriana. Fórum discute alfabetização e letramento. *Ministério da Educação*. Brasília, 24 maio 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index>> Acesso em: 25 mai. 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MATENCIO, Maria L. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela. (org) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

MORTATTI, Maria R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: questões para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, ano III, n. 5. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp/a003n005sumarioindex.html>> Acesso em: 26 dez. 2008.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTTA, Carmem. *O conceito de alfabetização*: aspecto histórico. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 14 (62): 6-11. jan. fev. 1985. p. 6-11.

PILOTTO, Erasmo. *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio*. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), publicação n. 3, 1954.

PONZIO, Augusto. *La revolución bajtiniana*: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea. Madrid: Ediciones Cátedra S. A., 1998.

POSSENTI, Sirio. Gramática e política. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 07-56.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação - Dossiê Letramento. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002 –

RIBEIRO, Vera M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Fabiano P. *Os conceitos de norma na lingüística e sua relação com o ensino de língua materna*. Curitiba, 2007. 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Antonio A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, Simone B. B. da. Leituras de alfabetizadoras. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria L. M. (orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 143-164.

SMOLKA, Maria L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./85.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr/2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

VENDRÚSCULO, Baltadar. *Educação em crise, crise na sociedade: a perspectiva da alfabetização*. Cascavel: Assoeste, 1994.

VIEIRA, Carlos E. *O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória de idéias educativas de Erasmo Pilotto*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

**ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Folder de divulgação do curso

ANEXO II – Questionários

A ALFABETIZAÇÃO E O  
LETRAMENTO NA SÉRIE INICIAL  
DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
concepções, limites e perspectivas

Organização:

**Curso de Pedagogia**

Apoio:

**Centro de Educação, Comunicação e Artes**

**CECA**

Certificação:

**CECA**

Curso gratuito exclusivamente para professores da série  
inicial do Ensino Fundamental da rede pública municipal  
de Cascavel e de Santa Helena

**A Alfabetização e o Letramento na série  
inicial do Ensino Fundamental: concepções,  
limites e perspectivas**

Curso gratuito para professores da série inicial do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Cascavel e de Santa Helena.

Objetivo geral:

- Discutir acerca das concepções de alfabetização e letramento nas classes de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Abordar as concepções de linguagem e de alfabetização a partir dos conhecimentos e das práticas dos alfabetizadores em sala de aula;
- Definir e avaliar os pressupostos do letramento;
- Analisar os referenciais teóricos que embasam alguns documentos oficiais que orientam o letramento nas séries de alfabetização;
- Destacar e analisar modos de compreender e fazer em alfabetização que contemplem as práticas sociais.

#### **Inscrições:**

- ❖ Período de inscrição: até esgotarem as vagas ou até 20 de setembro de 2007.

- ❖ Documentos para inscrição: Declaração da escola de atuação na série inicial do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino; xérox de identidade.
- ❖ Local das inscrições: Unioeste – *Campus* de Cascavel – Colegiado do Curso de Pedagogia, sala 72.
- ❖ Horário das inscrições: 8 h às 11:30h; 13:30h às 16 h; 19:30h às 21 h.
- ❖ Informações: 3220-3171 (falar com Leandro e Luana).

**Inscrição exclusivamente para professores da série inicial do Ensino Fundamental da rede pública do município de Cascavel e Santa Helena.**

**Os interessados devem fazer sua inscrição pessoalmente. Não serão aceitas inscrições por telefone ou e-mail.**

**Serão aceitas as 30 primeiras inscrições.**

Início do curso: dia 24 de setembro de 2007

Horário: 19:20h às 22:30h

Local: Unioeste, prédio das salas de aula, sala 01

Período: 24 a 27 de Setembro de 2007

Carga horária: 20 h/a

Frequência mínima obrigatória: 75%

**Docente responsável:**

**Professora Ms. Ivete Janice de Oliveira Brotto**

## ANEXO II

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_
- Formação: \_\_\_\_\_
- Ano de Formação: \_\_\_\_\_
- Estado Civil: \_\_\_\_\_
- Turno de aula: \_\_\_\_\_
- Leciona em outra série além da primeira? Qual? Escola pública ou particular?

- 
- Como você se prepara para desenvolver suas atividades docentes cotidianamente?

- 
- 
- 
- 
- Faz leituras para auxiliar o seu ensino em alfabetização (livros/revistas/outros)? Pelo que/ou quem orienta essas leituras?

- 
- 
- 
- 
- Como você alfabetiza?

- 
- 
- 
- 
- \*\*Que atividades você realiza que percebe uma melhor apreensão do processo de alfabetização pelo aluno?

- 
- 
- 
- 
- \*\*Há atividades extra-curriculares desenvolvidas em que você percebe a promoção de alfabetização?

- 
- 
- 
- 
- Qual o significado de alfabetização e de letramento para você? Há alguma diferença/semelhança entre ambos? Qual na sua opinião?

- 
- 
- 
- 
- Você encontra dificuldade na especificidade do seu processo de ensinar em alfabetização? Qual seria? Você atribui a quê?

---

---

---

---

Quais destes autores e/ou livros e/ou artigos você conhece/já ouviu falar/leu:

1) Magda Soares – Letramento: um tema em três gêneros

( ) Conheço a autora

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros desta autora? Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

( ) Já ouvi falar, mas não li o livro

( ) Não tenho conhecimento

2) Ângela Kleiman - Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita

( ) Conheço a autora

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros desta autora Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

( ) Já ouvi falar, mas não li o livro

( ) Não tenho conhecimento

3) Roxane Rojo – Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas

( ) Conheço a autora

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros desta autora Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

( ) Já ouvi falar, mas não li o livro

( ) Não tenho conhecimento

4) Luiz Carlos Cagliari – Alfabetizando sem o Ba-bé-bi-bó-bu

( ) Conheço o autor

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros deste autor. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autor, mas nunca li nada que ele tenha escrito

( ) Já ouvi falar, mas não li o livro

( ) Não tenho conhecimento

5) Maria do Rosário Longo Mortatti – Os sentidos da alfabetização

( ) Conheço a autora

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros desta autora Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

( ) Já ouvi falar, mas não li o livro

( ) Não tenho conhecimento

6) Leda Verdiani Tfouni – Letramento e alfabetização

( ) Conheço a autora

( ) Já li este livro

( ) Conheço outros livros desta autora Quais? \_\_\_\_\_

( ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro

☐ ) Não tenho conhecimento

7) Percival Leme de Brito – Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares.

☐ ) Conheço o autor

☐ ) Já li este livro

☐ ) Conheço outros livros deste autor. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar da autor, mas nunca li nada que ele tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro

☐ ) Não tenho conhecimento

8) João Wanderlei Geraldi – O texto na sala de aula

☐ ) Conheço o autor

☐ ) Já li este livro

☐ ) Conheço outros livros deste autor. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar do autor, mas nunca li nada que ele tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro

☐ ) Não tenho conhecimento

9) Claudia Thereza Guimarães de Lemos: Sobre a aquisição da escrita (Artigo In: Alfabetização e letramento)

☐ ) Conheço a autora

☐ ) Já li este artigo

☐ ) Conheço outros artigos desta autora. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro.

☐ ) Não tenho conhecimento

10) Sírio Possenti : Por que (não) ensinar gramática na escola?

☐ ) Conheço o autor

☐ ) Já li este livro

☐ ) Conheço outros livros deste autor. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar do autor, mas nunca li nada que ele tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro.

☐ ) Não tenho conhecimento

11) Ana Luiza Bustamante Smolka: A criança na fase inicial da escrita.

☐ ) Conheço a autora

☐ ) Já li este livro

☐ ) Conheço outros livros desta autora. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar da autora, mas nunca li nada que ela tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro.

☐ ) Não tenho conhecimento

12) Carlos Alberto Faraco: As sete pragas do ensino de Português

☐ ) Conheço o autor

☐ ) Já li este livro

☐ ) Conheço outros livros deste autor. Quais? \_\_\_\_\_

☐ ) Já ouvi falar do autor, mas nunca li nada que ele tenha escrito

☐ ) Já ouvi falar, mas não li o livro.

☐ ) Não tenho conhecimento



Há algum outro livro/artigo/autor que discute sobre o tema e que você acha importante mencionar? Qual a contribuição deste para o seu processo de ensino?

---

---

---

---

---

---

---